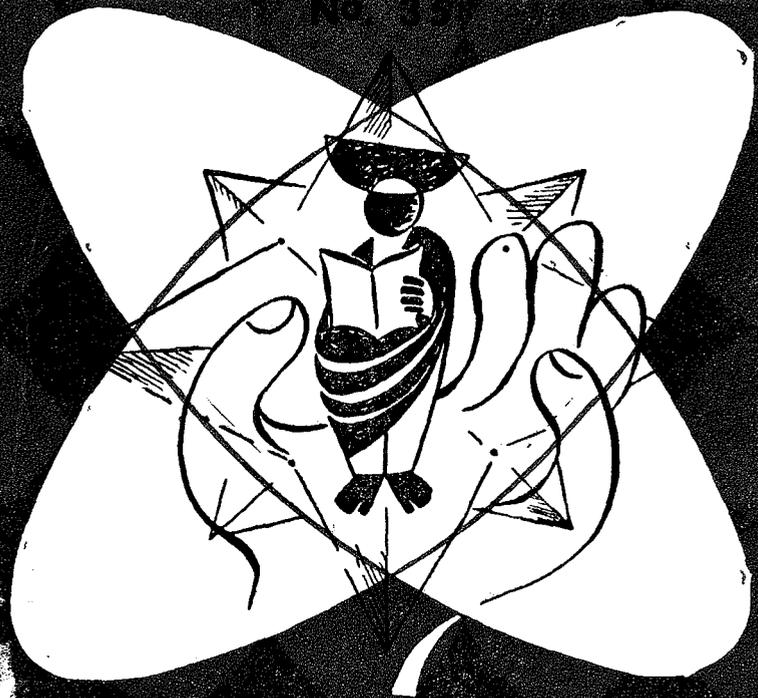


REVISTA

Una nueva estructura de la
Escuela Común

ECUATORIANA
DE EDUCACIÓN

Nº. 35



0003

CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

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

Año VIII

Quito, Enero-Febrero de 1955

No.
35

EL PLAN DE MAESTROS ASOCIADOS

Una nueva estructura de la Escuela Común

Por **SABAS OLAIZOLA**

INTRODUCCION

ACTUALIDAD DE LA EDUCACION

Este libro trata el problema de la educación, siguiendo el curso de los esfuerzos que el hombre está realizando, para mejorar su eficacia como poder moral, intelectual y técnico, de la Sociedad.

Encara aspectos funcionales totales, estructurados como un diseño de realidad de la educación, en sus direcciones y características más esenciales, y en sus niveles más generales.

Sirven de base a este trabajo, experiencias educacionales perseguidas con fervor a través de más de 30 años de un movimiento universal por una nueva educación, cuyos frutos se concretaron en distintos medios nacionales del mundo, en realizaciones y proyectos que han alcanzado desarrollos apreciables.

Ahora, reaparecen aquí, mirados desde un ángulo más abierto, cuando distintos países apoyándose mutuamente, intercambian sus experiencias locales, al llamado y al estímulo de una Organi-

zación Internacional que invoca a la Educación con sus grandes aliados, la Ciencia y la Cultura, para construir baluartes de paz y mejorar las relaciones humanas y sus niveles de vida. Entonces, es posible mirar la educación, desde un punto de vista más universal, seleccionando aquellos aspectos de la realidad en que los hombres coinciden, en un gran anhelo de todos.

Escuchando la voz de las naciones del mundo, podemos apreciar que la educación constituye un bien profundamente anhelado, y una decisión humana de acrecentarla, enriquecerla y profundizarla, en todos los países de los diversos continentes, en los medios más diversos, elevándose de la base de culturas milenarias; o colocando los primeros cimientos de nuevas sociedades políticas, en la extensión terrestre.

De tal crisol de grandes esperanzas, surgen también para la educación objetivos validados por voluntades unánimes en un alto esfuerzo de comprensión.

Uno de los primeros objetivos, tiende a promover por la acción educativa, un desarrollo espiritual de la generación nueva, capacitándola para la participación y continuidad cultural en una vida de valores y propósitos supremos que han motivado la razón de ser misma de la propia comunidad.

En segundo lugar, el deseo de que a través de ese desarrollo espiritual, cada comunidad, contemple con mirada intelectual y poderes sociales y tecnológicos, su realidad vital; y promueva el bienestar general.

No son opuestos tales objetivos, aun cuando en la historia de las culturas, y de la educación, haya existido, en muchos casos, preferencias, imponiendo la prevalencia de un aspecto sobre el otro.

Por nuestra parte, consideramos la educación en su doble aspecto: uno esencial que conduce a la nueva generación a través de atmósferas densas de valores, donde el espíritu toma contacto con lo duradero, participando en formas creativas dentro de un

plan de abiertas objetividades; y el otro, básico vital, en que la generación se apresta, y adquiere poderes, para sostener, en condiciones dignas y adecuadas, aquellos altos valores y posibilidades de la vida del hombre.

Aquellos sistemas de educación que han propugnado un simple y elemental utilitarismo en los niveles más generales —los más extendidos— de la enseñanza, no están adecuados a los actuales anhelos del mundo.

Es necesario admitir que una orgullosa tendencia humanística, ha impulsado hacia otros extremos la enseñanza, las más de las veces, limitada a verbalismos obligatorios, muy lejos de la realidad de una auténtica experiencia humanística, especialmente en la etapa secundaria.

Se ha definido que estos ensayos de mejoramiento de la educación no pueden satisfacer, en esa forma, las esperanzas que en la educación se cifran.

Una nueva inquietud gravita sobre la conciencia humana, al percibir la marcha lenta de la educación, frente a dilatados márgenes de analfabetismo, que afectan a la población de la tierra en todos los continentes.

Cuando distintos impulsos e iniciativas, generosamente prestigiados por organizaciones internacionales y personalidades bien inspiradas, abren derroteros buscando salidas para estas situaciones, una venerable voz ha planteado una exigencia equilibrada, señalando criterios ineludibles en educación:

“Para estímulo de esta organización, estamos hondamente afectados por extender la educación fundamental en los países que están sufriendo de masas iletradas. Estamos usando todos los medios masivos para la divulgación de la alfabetización. Pero la educación fundamental no debe ser confundida con la adquisición de información y pericia. Hay también que impartir hábitos de pensar científico. El inmenso impacto de los medios masivos en nuestras vidas, alienta la pasividad, la aquiescencia y la

“conformidad. Las mentes jóvenes están expuestas a la objetividad “superficial, a los “slogans” y a los reclamos, a la aceptación y “elaboración de lo obvio.

“La contemplación y la creación individual no son estimulados”. (1)

Aún en medio de las grandes necesidades prácticas de los pueblos, no será posible limitar la educación a menesteres utilitarios de mera información y habilidades, sino retomar en cada época la línea fundamental del espíritu que conduce al hombre a las grandes puertas del mundo de la cultura, por donde tendrán que pasar las generaciones que han de ser rectoras en el porvenir.

Los “hábitos del pensar científico”, constituyen fundamentales resultados de una educación humana. A la sombra de una vida educativa fundada en el contacto con los valores de la ciencia y la cultura, y con los trabajos de investigación, no prosperan formas parásitas de la moralidad, sino que se fecunda su campo de un alto rigor ético y se disciplina la voluntad.

Propiciamos aquí la universal experiencia de una iniciación científica seria desde el primer grado de la Escuela Común, y hemos comprobado que a través del ciclo primario, esa disciplina satisface al espíritu, lo ennoblece; informa, da fundamentos, a la necesaria pericia que le exige la vida, así como a los estudios más elevados.

Quisiéramos, pues, que junto con la letra llegue la ciencia a todas las mentes de todos los hombres, y no solamente de los más inteligentes seleccionados a través de escuelas y colegios.

Cuando decimos la Ciencia, queremos incluir todo lo valioso: la Cultura. Las Ciencias son naturales y sociales; junto a ellas las Letras encierran valores que elevan y estimulan la formación humana.

(1) S. RADHAKRISHNAN. — Discurso de apertura de la 8ª Conferencia General de la UNESCO.

Así las Artes Plásticas y la Música; la Filosofía.

Quisiéramos que con las primeras letras, llegaran altos pensamientos, radiantes valores, a todas las almas, infantiles, jóvenes, adultas.

Nuestros propósitos conducen a hacer del educador algo más que un informador un poco anonadado en sus dificultades, sino una personalidad jerarquizada, artífice del mundo creador de la cultura y con un destino propio, en este campo.

Queremos afirmar el valor de las fuerzas culturales con prevalencia sobre el elemento didáctico formal, ahora sobrestimado; y destacar la importancia del ejercicio docente basado en las formas típicas de la personalidad —vocación y aptitudes específicas del educador— sobre la actitud enciclopédica, que analizamos en la obra.

Estas experiencias hemos alcanzado ya, no solamente con jóvenes maestros o estudiantes, sino con educadores experimentados, que han rehecho su vida profesional sobre el valor de sus vocaciones culturales, en los ambientes del Plan de Maestros Asociados que aquí describimos.

LA FORMACION DEL MAGISTERIO

Las instituciones normalistas, han sido fuertemente impulsadas y favorecidas en un progreso continuo en los últimos cuarenta años; las exigencias de planes de estudio y programas para la formación magisterial han sido acrecentados en una progresión notable: desde los dos años de estudios que tuvo por base la preparación del maestro hace medio siglo, fué aumentando sucesiva y rápidamente, llegando ya a los seis y aún ocho años, en algunos países, el tiempo de estudio requerido para los cursos profesionales normalistas.

Los Institutos Normales intensifican cada día —principalmen-

te en cantidad— todo tipo de cultura dirigida a perfeccionar la persona docente. Pero, no se ha fijado aún en la responsabilidad que a aquellos incumbe con respecto a la secuencia pedagógica y social de aquel perfeccionamiento, aplicado como corresponde en las aulas escolares, en la población infantil y adolescente y en el pueblo.

Un progreso tan intenso como evidente, en los medios de preparación del maestro, tendría que producir efectos en la marcha de la educación en general. Pero, mientras las Escuelas Normales han progresado notablemente en los últimos cuarenta años, la escuela primaria Común permanece casi estacionaria. Ello acusa profunda falla en el sistema de formación de maestros, en la mayoría de los países.

Nosotros proponemos también una formación cultural intensa de todo tipo, para el maestro, pero exigimos que ella tenga una repercusión directa, inmediata y eficiente en el progreso de las escuelas, en la evolución de su organización y el mejoramiento de sus métodos; y consideramos que la escuela normal es responsable de esta congruencia, sin la cual los efectos del perfeccionamiento de la persona docente sobre el progreso de la enseñanza seguiría siendo lenta, indirecta, ineficiente.

Es notorio que la Institución Normalista, se desentiende en todo aquello que se refiere a las responsabilidades esenciales de aplicación de la docencia; esto es, a **que** se concreta al fin la acción de la persona docente.

El campo de aplicación de esta referencia, está concentrado en el sistema de la escuela Primaria, del jardín de niños, y demás instituciones de la educación común. La determinación de los objetivos, carácter, estructura y métodos de este sistema, no puede ser excluido como experiencia profesional, de la función de la escuela Normal.

No obstante, no existe en los Institutos normales, una función

directa para posesionarse de este problema y aplicarlo a la formación de los educadores.

En efecto, la Escuela Anexa, de aplicación, es en general una escuela tradicional en la que los alumnos maestros están realizando una práctica profesional sobre sistemas que no concuerdan con el progreso científico que la propia Escuela Normal está enseñando en su cátedra. La Escuela que guía al educador en sus primeros pasos, tiene un carácter un poco azaroso, independiente de la función del Colegio Normal, que en ningún momento se aplica a considerar, revisar, sistematizar, o experimentar, regularmente, ninguna doctrina y tendencia pedagógica.

Sin embargo, la escuela de práctica normalista oficia como clínica pedagógica y educativa, tal como en la formación del médico, el hospital y la clínica, en su aplicación al enfermo de los últimos adelantos de la ciencia, constituyen un ineludible aspecto de las funciones de las facultades universitarias.

Considerando esta situación, la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, planteó en Quito, la reforma de las escuelas de aplicación anexas a los Normales, donde se forma el maestro, ya que en ellas se definen y concretan:

- a) Los objetivos de la profesión magisterial;
- b) Las vocaciones docentes y culturales;
- c) Los medios alcanzados por la Ciencia para mejorar al hombre;
- d) El diseño de la política educativa de la Nación.

Dos objetivos básicos fueron señalados:

1.—Llamar la atención del Gobierno y de los técnicos de la educación, sobre el doble problema que representa la Escuela tipo, de demostración.

a) Como campo de aplicación de los progresos científicos, culturales y pedagógicos, en beneficio de la escuela primaria básica común;

b) Como clínica de formación profesional, esencial para la

capacitación del magisterio, en el sistema pedagógico de la escuela común; y,

2.—Sugerir soluciones basadas en la teoría pedagógica moderna, y en sus realizaciones más calificadas, en el campo de la formación del magisterio y en el del progreso de la Escuela Común.

DIFICULTADES DE LA ESCUELA COMUN

La escuela primaria común de seis años, sirve de base a todo el sistema educativo, de acuerdo con la madura expresión de Juan Amos Comenio:

“Pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombres, para todo lo que es humano”; y

“Se debe reunir en la escuela a la juventud de uno y otro sexo; las escuelas deben ser receptáculos comunes de la juventud”.

Pero, tanto en nuestra América Latina, como en otros continentes, un ideal tan ardientemente formulado, no ha sido logrado aún por la sociedad.

La educación pública gratuita y obligatoria, constituye uno de los grandes problemas sociales, políticos y pedagógicos, nacionales e internacionales de esta hora, sin perspectivas de solución satisfactoria y pronta.

Solamente queremos agregar nuestra visión optimista, en lo referente a cuanto pueda hacer, en bien de una escuela común para todos, la política educacional y el sistema pedagógico a ella aplicado; tan eficiente éste, que llegue a cautivar a la sociedad con sus efectos, y haga en gran parte innecesaria la obligatoriedad escolar impuesta.

En los países de América Latina, así como en muchos de otros continentes, la escuela común no ha podido actuar sobre la totalidad de la población en edad escolar.

Por una parte, la población permanece alejada de la escuela

común, por insuficiencia de los servicios públicos de educación; y en algunos casos por indiferencia y falta de confianza, o seguridad, en los resultados del tiempo empleado en la actividad educativa, por los niños y adolescentes.

Por otra parte, la población escolar ya establecida, en los planteles educacionales, no completa la asistencia al ciclo primaria, imponiéndose como realidad el problema de la deserción escolar.

En algunos países, todavía existen altos porcentajes de población infantil en edad hábil, que no disponen de establecimientos educacionales donde tengan cabida. El clamor social es unánime, porque se satisfagan estas dramáticas necesidades. Pero, en forma un tanto paradójica, ocurre que en aquellos países donde la evolución económica permite establecer todos los servicios educacionales, la población inscrita, disponiendo de todos los servicios para cursar estudios mínimos de seis años, abandona las aulas antes de la terminación del ciclo, en una proporción situada alrededor del 80%, en América Latina.

Las causas sociales y económicas que originan esta situación, son insuperables, desde el punto de vista pedagógico. Pero, comprendemos que en esta situación, existen también consecuencias y efectos que responden a un origen diferente.

Lo que ocurre, especialmente en lo referente a la deserción escolar, está afectado innegablemente por fuertes motivos económicos y sociales que repercuten en la propia calidad de los servicios de la enseñanza. Pero, juzgamos que el sistema escolar de educación primaria, dependiente actualmente del desarrollo de las ciencias pedagógicas, y de la ciencia general, participa de las responsabilidades, de la situación innegablemente crítica, de la escuela primaria.

Pues, si bien es cierto que la escuela común está mal servida por los presupuestos nacionales, en la mayoría de los países, también es verdad que el sistema pedagógico no ha cooperado teórica, ni prácticamente, en busca de soluciones para sus deficiencias e

inseguridades, causas, éstas, que contribuyen a su colocación en un nivel de menor importancia, también, en el programa político y social de la comunidad.

De la misma manera, es verdad que las condiciones sociales y económicas de la población —insuperables para ella— crean dificultades para la aplicación de un buen sistema educativo; pero que la estructura de un buen sistema educacional, puede tomar en cuenta esas dificultades, reduciendo a un mínimo sus efectos, para proporcionar un máximo de ayuda a la población.

Es justo, pues, que al asumir responsabilidades misionales, los Expertos de la Ayuda Técnica de la Unesco, hayan puesto la mirada sobre los puntos débiles de la educación, en su nivel primario, que consideraron accesibles a la acción de las ciencias de la enseñanza, y de la técnica docente.

LOS PUNTOS DEBILES DEL SISTEMA PEDAGOGICO

Lo más grave para un país es, en primer lugar, que la escuela no enseñe lo que ella misma promete enseñar; y que es justo, por lo tanto, esperar de ella. El programa escolar, formulado por la autoridad técnica, investido ya con un carácter de modernidad, resulta al final de cada año y a la terminación del ciclo, una promesa no cumplida. Nunca alcanza el tiempo, para llenar la materia escolar; no hay horario suficiente jamás; para satisfacer programas hechos por los propios educadores. No se ha reparado bastante en este hecho; pero sí se ha insistido en todos los medios, en que la escuela enseña poco: la familia, el ciclo medio; la autoridad; el propio educador; quien admite cómo huye el tiempo, sin poder cumplir su programa común.

Programas sintéticos, analíticos, guías, etc., se han formulado, sin que se mejoren los rendimientos.

Horarios de veinte horas semanales; de treinta horas; de treinta y tres horas; lo mismo da; siempre insuficientes.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA PUERIDIDAD

Se ha confundido el concepto de la escuela común de seis años, la escuela que ha de enseñar

“todo lo humano a todo el que ha nacido hombre”,

con la antigua forma de escuela elemental: la escuela de leer y escribir que precedía a la Escuela de Gramática, y que no necesitaba más de dos años para llenar sus objetivos: enseñar a leer y escribir”.

“Tan pronto como el niño sepa leer y escribir debe pasar a la Escuela de Gramática” (principio del Trivium), decía Quintiliano, en el siglo I.

En nuestro tiempo la enseñanza primaria se ha tornado superficial, menuda, pueril.

La causa más notable de ello es, la reducción del saber al formalismo didáctico, y a la materia didactizada, que caracteriza aún al ciclo, en lo tradicional, y en algunas formas renovadas.

La reducción del saber a materia didactizada consiste en dosificar, escalonar, elementalizar y peptonizar el conocimiento, según las bases —tiempo há canceladas— de la Psicología elemental de las sensaciones, y según la idea de la debilidad y pobreza mental, que todavía se atribuye al niño escolar.

A este sistema hemos de llamar puerididad, o didáctica infantilizada, y su resultado es el carácter pueril de la enseñanza común, que inficciona el valor de ese ciclo, en casi todos los países del mundo, en el nivel primario.

Así, un programa cultural moderno resulta racional en su contenido, y está casi siempre bien calculado, en general; pero al ser didactizada su materia, su extensión se dilata a lo infinito, para el mismo tiempo disponible. Por eso enseña poco la escuela.

Por la misma causa enseña lentamente; con lentitud desesperante para los padres, para los mismos niños, y para el propio maestro. Lentitud dramática, para las necesidades de la sociedad.

Es, además, superficial tal enseñanza, como sólo "para niños", desvinculada de la realidad y de la vida. Es enseñanza de frases y palabras, sin experiencias, sin hechos, sin valores. Extraña a la cultura, a sus bienes y a sus formas eternas.

RESPONSABILIDADES DE LA EDUCACION COMUN

Según estadísticas recientes de algunos países, menos del 5% de la población escolar primaria se beneficia del Colegio Secundario. Ello crea una singular y trascendente responsabilidad para la Escuela Común. La población escolar del país, en más de un 95%, no tendrá más oportunidad de instruirse que en los 6 grados de la Escuela Primaria. ¡Distinta situación por cierto a la de los Estados Unidos donde es **obligatoria** la Segunda Enseñanza, a la que prácticamente concurre toda la población escolar! Allí, la responsabilidad de la educación común, es compartida por ambas ramas de la enseñanza. En cambio, en nuestra América Latina la Escuela Primaria es todo lo que podemos dar a la gran mayoría de los habitantes de nuestros países, lo mismo que está ocurriendo en otros continentes.

CARACTER Y NECESIDADES DE NUESTRA ESCUELA COMUN

La Escuela de nuestra América, debe ser, casi una escuela de emergencia, de efectos realísticos, inmediatos y claros, que enseñe y estimule el desarrollo espiritual, alejándose del infantilismo desvitalizante; una escuela de estudio y de trabajo cultural y técnico recio, continuo, profundo, serio; riqueza abundante, sin el falso temor a la fatiga, pues el placer de aprender y su utilidad estimulan y afirman al educando, y desintoxican más, que los fatigantes

ocios obligados de la lección verbalista, a que es corriente someter al niño.

Nuestros pueblos tienen que luchar con el medio natural y social; y la dureza y necesidad de su vida, deben revelarse en la escuela, cuyo ritmo acelerado y el esfuerzo sano e intenso exigido a los niños, corresponderán al nivel de la lucha real, por la conquista de una posición digna, de un mejor vivir, de un progreso continuo. La lucha de nuestros pueblos, es una lucha contra la incapacidad, contra la ignorancia, contra la ineducación: ello es la causa de todo atraso, en lo económico, en lo técnico, en lo social, en lo ético. ¡Muchísimo en lo ético-social y en lo cultural: en todo lo humano!

Esa lucha, con las dificultades naturales, técnicas o históricas, reflejadas en la Escuela, exigiría un sistema de emergencia de especial vigor y eficiencia, de acción directa, urgente, para ilustrar a la población, con conocimientos serios e inmediatos, sobre las cosas, sobre el medio, sobre la sociedad, proporcionando cultura científica, moral, estética, técnica, social y cívica.

La efectividad de estos resultados, debe ser el objeto de una escuela común reestructurada. La Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Escuela del Trabajo, han proporcionado objetivos concretos y métodos para vincular la vida y toda realidad, a la enseñanza.

Estas corrientes fueron experimentadas, desde hace treinta años, en toda nuestra América. Pero interpretando inadecuadamente a nuestros medios, su sentido, se ha intentado superponer, la nueva Pedagogía a las condiciones escolares, en que se aplicaban, malamente, los métodos tradicionales. Del impacto ha surgido la situación actual: la Escuela Común de hoy, no es ni nueva, ni tradicional: no se han cumplido los principios de la primera, y se ha perdido la antigua eficacia de las formas tradicionales.

La superación de estas oposiciones puede darse en **nuevas formas de organización**, para las exigencias contemporáneas.

La organización escolar, basada en el Maestro como centro de irradiación verbal y didáctica, de todo lo que exige el programa, debe ser superada. Porque está probada su insuficiencia científica para desarrollar una cultura intensa en la Escuela, y esa insuficiencia lo conduce a su típico mosaico verboso, infantilizado.

La Cultura tiene su fuerza, su vigor, su poder, en sí misma; en sus bienes y en los valores. Cuando estos bienes y valores, en toda su magnitud, directamente hacen contacto con el alma humana, la acrecientan, la vitalizan, la encaminan, la elevan, la fecundan.

La Escuela puede recuperarse prontamente, mediante una vigorosa inyección de cultura auténtica, de saber científico, de iniciación técnica, de experiencia normativa ético-social, de expansión estética.

Para ello, la Escuela debe llevar a sus aulas, a gentes científica y culturalmente formadas; responsables, con autoridad espiritual, por la sinceridad de la vocación al servicio de la Cultura.

NUEVA ESTRUCTURA DE LA ESCUELA COMUN

Nuestros países, económicamente poco desarrollados, necesitan en su educación común, básica, además de la tradicional humanística:

- a) Cultura Científica, y Matemática;
- b) Iniciación tecnológica —experiencias técnicas y exploración de aptitudes.

Inmediatamente del alfabeto, la Escuela llamada Primaria puede, en 6 años, proporcionar un caudal insospechado de experiencias científicas, matemáticas, técnicas, artísticas, sociales y cívicas.

Asegurar autenticidad, eficacia y profundidad perentorias en el saber, es el objetivo inmediato de una técnica docente en este

caso. A todo método que se insinúe, debe exigírsele cuentas de sus posibilidades de enfrentar esta emergencia histórica.

Nuestros países socialmente atrasados, donde ni las normas éticas ni la ley jurídica, han podido regular la vida impulsiva social, desviándose tantas veces de las eternas formas que deben guiarla, necesitan plantear de frente esto, como una responsabilidad básica de la Escuela Común. ¿De qué manera, aquí, la enseñanza de la Historia, de la Cívica, de la Geografía, de las Letras, conducen el espíritu del educando, a un sentimiento de participación en un destino superior a su propio egoísmo, y de su incorporación a una vida de formas indestructibles, de eternos valores y normas sacrosantas, como las leyes? Todo método pedagógico que se insinúe, debe revelar sus posibilidades para alcanzar estos objetivos tan altos como necesarios.

REFORMAS CONCRETAS

A) La Escuela Primaria debe estar dotada de los medios más necesarios y de las personas más capacitadas, para la iniciación científica experimental, continua, vinculada al medio y a los problemas del país. En vez de un aula única debe disponer del local habitual ambientado como un laboratorio, con su material e instrumental sencillo para tal fin.

B) Debe disponer de local, instrumentos y personas capaces para la enseñanza experimental de las Matemáticas y del Dibujo geométrico, bases, con las ciencias, de la capacitación técnica. También velará por la expresión creadora, en artes plásticas.

C) Como anexo a este servicio debe asegurarse los medios necesarios para la iniciación fundamental tecnológica: trabajos manuales con materiales básicos: fibras vegetales, lana, pieles, arcilla (alfarería), así como cultivos, y experiencias con metales, madera, telas. Estos trabajos deben ser racionalizados, con el estudio

científico de las materias primas, sus operaciones e instrumentos.

D) La escuela debe escoger al maestro más capacitado, para que en un ambiente de cultura espiritual, con libros, mapas, estampas y otros medios, promueva experiencias que desarrollen las aptitudes literarias, creativas y la comprensión en bienes y valores literarios, y se consagre a comunicar a los educandos las tradiciones y hechos del pasado, la organización cívica, valores fundamentales en que se nutre la vida de la nacionalidad.

DE LOS METODOS DE COORDINACIONES

Estos métodos valen, en cuanto cumplen las exigencias y formas expresadas precedentemente. Por nuestra parte, que hemos experimentado a todos, seleccionamos este punto de vista:

El objetivo principal, es el conocimiento de lo real: la naturaleza y sus objetos; los bienes y sus objetos; la vida y sus valores; la sociedad y sus leyes y normas; los valores mismos.

La enseñanza por las cosas, no es una novedad, sino un ideal clásico de la educación.

Pero este mundo de los objetos se ha ensanchado, además, considerablemente.

La presencia de un objeto actúa como estímulo para despertar vivencias culturales: teóricas, estéticas, técnicas, sociales, etc. El examen de un objeto, desde los mencionados campos de las distintas vivencias, es lo que llamamos coordinación, y se agota con los rendimientos que pueden alcanzar los alumnos, viéndolo desde los puntos de vista científico; estético, moral, tecnológico, social. Entonces hay una concentración espontánea del espíritu, sobre lo real y los valores. En la intensidad, autenticidad y profundidad de estas experiencias se basa lo metodológico para educar e instruir.

La historia de la educación —último cuarto de siglo— nos ha

mostrado cómo en los sistemas de coordinación, no ha habido siempre concentración, sino dispersión, limitación cultural, infantilismo (¡también aquí!).

Parece más sencillo, propiciar una concentración de experiencias estimativas, alrededor de objetos ricos en significaciones diversas, cuyo conocimiento es necesario, y conveniente en el medio nacional, no pretexto para combinaciones didácticas.

El Proyecto de Unesco, en las Anexas, trae una nueva estructura de la Escuela Común, en la que no son necesarias formas didácticas especiales; sino que le bastan con las formas propias de la cultura, directamente experimentadas por los educandos. Huye del infantilismo, y juzga al niño mucho más cerca del adulto, en capacidad, poder creativo y comprensión espiritual, que lo estimado hasta hoy. En todo caso, si así no fuese, habría que promover estos poderes en nuestra especial situación, de necesidades y luchas, que deben estar presentes en la acción de la Escuela.

CAPITULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DEL PLAN DE MAESTROS ASOCIADOS

Cuando en 1927 concebimos una nueva organización en la tarea educativa, aplicábamos el Método de los Centros de Interés, siguiendo al Dr. Ovidio Decroly, enfrentando dificultades que no correspondiendo atribuir al método, las discriminamos como originadas por las condiciones de la organización tradicional de la Escuela Común, oficial, en que se aplicaba. Por lo tanto, cambiamos tal organización y mantuvimos el método. Pero al crearse la

organización de la enseñanza por ambientes de trabajo: Laboratorios, Talleres, Aulas, en lugar de las salas de clase única, surgieron nuevas e interesantes modalidades para la evolución del propio método, dentro de las condiciones nuevas. Tal, por ejemplo, la definición cada vez más clara de las vocaciones de los maestros y de los alumnos, producidas por las experiencias en ambientes culturales, organizados como nunca lo estuvieron antes en la escuela pública. En otro aspecto, la experiencia nos llevó a percibir que cada ambiente se abría a la vida espiritual de los alumnos, con múltiples centros propios, de intereses auténticos, y hasta como un gran centro en sí mismo.

Tales comprobaciones, no eran opuestas, sino complementarias, del concepto de un centro de interés, coordinador de los conocimientos emanados de las experiencias de aprendizaje, que procuraría actividades en Laboratorios, Talleres y Aulas.

La vida pedagógica de Las Piedras se regía por un Centro de Interés General, sistemático, y por centros múltiples y acumulativos, emanados de la función cultural de cada ambiente.

En las Aulas, eran sus festividades culturales, su periódico, su correspondencia, sus asambleas; en los Laboratorios, procesos de observación continuos de la vida vegetal y animal; en el Taller, cultivos, exposiciones, procesos económicos regionales.

Esto es, que a la organización dinámica creada, de los ambientes, se han ido agregando elementos metodológicos nuevos, inseparables del plan organizativo, en cierto modo.

Para las necesarias adaptaciones a la escuela pública oficial, de los medios nacionales en que nos ha correspondido aplicarlo, el plan tomaba gran flexibilidad, eficacia y sentido cultural y social de innegable autenticidad.

Los conceptos de **autenticidad** y **eficacia**, fijaron la expresión de los objetivos del Plan de Maestros Asociados; autenticidad en bienes y valores, reinantes en el ambiente escolar; eficacia en la adquisición efectiva de saber, de conocimientos y habilidades.

NOTICIA HISTORICA

En el año 1924 se inició en el Uruguay un intenso movimiento de la generación nueva del Magisterio, para promover una reforma en los métodos de la Educación tradicional. Como resultado de esas manifestaciones de una voluntad naciente del profesorado, se establecieron en aquel país tres escuelas experimentales, dos de ellas, la de Progreso y la de Las Piedras, en 1925 y la de Malvín en 1927.

Es precisamente en la Escuela Experimental de Las Piedras, donde tiene origen y desarrollo la primera experiencia del Plan de Maestros Asociados.

El 14 de Septiembre de 1925 se inaugura esta Escuela, empleando el Sistema de los Centros de Interés, y bajo la técnica de los programas de ideas asociadas, del Dr. Ovidio Decroly.

Muy difíciles fueron las circunstancias para un ensayo, con los medios más pobres, para su desarrollo, en los primeros años. Pero atendiendo sólo el aspecto didáctico, digamos que el impacto de las exigencias de la nueva educación, en las antiguas condiciones de local, personal, mobiliario, material educativo, concepto social y parental de lo que debía ser la educación, despertó múltiples reacciones y produjo en nosotros como educadores, una grande e importante impresión. Los resultados del primer tiempo, no nos satisfacían plenamente; ni a los padres, ni a los colaboradores; por más que todos nos hallábamos en el buen camino, y que nuestros esfuerzos eran serios e inspirados. Para suplir nuestras dificultades ideamos recursos propios, los cuales compensaron con inadecuaciones que no podíamos explicarnos bien, pero que existían. Así llegamos a concebir una distribución del trabajo entre los educadores, de modo que contemplara sus vocaciones o preferencias, y que cada uno creara, en su local, un ambiente cultural definido, destinado ahora, a un grupo de grados.

En tales circunstancias, a fines de 1927 visitamos al Dr. De-

crofy en su inimitable Escuela de L'Ermitage, en Bruselas, y al referirle nuestras iniciativas, nos mostró una total coincidencia de criterios, para estas soluciones. Confirmando así la oportunidad del nuevo plan, combinamos la distribución del trabajo por preferencias de los maestros, con la organización de ambientes culturales, haciéndolos extensivos a todos los grados. Los ambientes creados en la Escuela Experimental de Las Piedras fueron: Laboratorios, Talleres y Aulas, organizados para cada tres grados.

La coordinación pedagógica, dada en un Centro de Interés, sería mantenida en los tres ambientes. Los maestros serían fijos para cada ambiente y los grados pasarían sucesivamente, y cada día, una vez por lo menos, por un Laboratorio, un Taller y un Aula, en cuyos medios se cumplía la mejor parte de las actividades culturales de la Escuela. En 1928, se ensayó sistemáticamente el plan con tres grados, y fue aplicado a toda la Escuela Experimental de Las Piedras, a partir de 1929. El Gobierno uruguayo y las autoridades escolares, aplaudieron este plan, dotándole de amplios recursos de local, material educativo, personal docente y especializado, campos y parques. En 1930, su director fue llamado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, a dictar en los Institutos Normales de Montevideo un curso sobre los métodos de ensayo.

En 1930, Adolfo Ferriere, en su jira por América Latina, conoció el ensayo y le consagró su juicio cordial. En igual forma lo conocieron: Hamaide, Caló, G. Rouma y otros muchos pedagogos.

El 30 de enero de 1938 inauguramos en Caracas la Escuela Experimental "José Artigas", creada por el Poder Ejecutivo para la realización del plan, el cual se cumplió en seis grados, en un chalet residencial, con gran acogimiento e interés por parte del Magisterio y Autoridades de Venezuela.

Hallándose en construcción en los Caobos un edificio para mil quinientos alumnos, el gobierno venezolano decidió destinarlo

a una Escuela Experimental, que llevó el nombre de la Nación, y cuya organización y dirección nos confió. Para tan importante empresa, hubimos de seleccionar en el Uruguay, una Misión de educadores especializados, utilizar los maestros iniciados en la Escuela "Artigas", y preparar en breves cursos a los demás que se necesitaban. El 6 de febrero de 1939 fue inaugurada la Escuela Experimental "Venezuela" en los Caobos, en presencia de los altos poderes de la Nación y del pueblo.

En este centro educacional, se aplicaron en forma integral, los principios de la Educación Nueva, en el medio más adecuado, y con los recursos más amplios, que no escatimó el Gobierno.

El Plan de Maestros Asociados, en esa ocasión, permitió realizar cultura y educación, sin tanteos, ni dificultades fundamentales. El Magisterio, las Autoridades, los medios culturales y sociales acogieron con cálida adhesión estos trabajos, y las más altas honras de la Nación, de la Ciudad Capital, del Magisterio y de los Padres, premiaron largamente nuestro esfuerzo, y consagraron el sistema educacional que allí aplicamos.

En 1940, fundamos en San Cristóbal, en los Andes de Venezuela, la tercera Escuela Experimental, con las bases del Plan de Maestros Asociados, en presencia de un millar de educadores venezolanos, que la conocieron en sus varios aspectos.

En Marzo de 1952 llegamos a Quito, Capital del Ecuador, portando una honrosa misión del Programa de Asistencia Técnica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

De acuerdo con el Gobierno del Ecuador, deberíamos cooperar a la reorganización y perfeccionamiento de la Educación Normal. Un elevado espíritu de confraternidad y comprensión nos acogió en los Colegios Normales de Quito, donde muy pronto se ofreció la oportunidad de actuar en forma concreta. Juzgando que el objetivo esencial de la formación del educador se halla en el progreso de la Escuela Común, inmediatamente se dispuso un ex-

perimento previo de información y adaptación del personal en la Escuela Anexa "Rosario G. de Murillo" que funcionó durante dos meses del período de vacaciones con siete grados.

Al finalizar esta experiencia en julio de 1952, con impresión favorable de los resultados, se generalizó para esta escuela en sus doce grados y se incorporaron: la escuela anexa "Guayaquil" del mismo Normal y las anexas "Leopoldo N. Chávez" y "Uruguay" del Colegio Normal "Juan Montalvo" para varones.

En el mes de julio de 1953, se realizó en Quito, bajo el patrocinio del Ministerio de Educación, un Seminario de estudios sobre el Plan de Maestros Asociados, mantenido por las autoridades nacionales, de los Colegios Normales, y por 60 profesores, que aplicaron el Plan, de las cuatro anexas. Se presentaron 48 monografías pedagógicas, sobre los ensayos, que fueron leídas y discutidas en el Seminario.

Por unanimidad, en esta reunión de Estudios, fue admitido el Sistema de Maestros Asociados, como superior al de Maestro único en la escuela primaria; así como el sistema de ambientes culturales, y el método adecuado al sistema científico correspondiente. También fue validada la base del sistema fundado en las experiencias de valores, sobre objeto-estímulos de la naturaleza, y de los bienes culturales.

En 1954 ha crecido el interés nacional por las experiencias dirigidas por la Misión de Unesco. Las autoridades patrocinan cursos de capacitación y perfeccionamiento de profesores en Quito, Guayaquil y Cuenca, quedando sus diez escuelas anexas organizadas para la aplicación del Plan de Maestros Asociados; reformada la preparación del personal en los cursos científicos, dictados por nuevos expertos, especialistas en Ciencias, de la Misión. Las comunidades religiosas de Quito y Cuenca, así como sus escuelas municipales se adhieren al sistema de Maestros Asociados y preparan su aplicación, que se efectúa también desde 1953 en el Colegio "Americano" de la Capital del Ecuador.

La necesidad de proporcionar información a los círculos profesionales interesados, ha motivado la elaboración de este libro, como guía de orientación y práctica, para el personal consagrado a una renovación del sistema escolar.

CAPITULO II

REVISION DE LA REFORMA EDUCACIONAL

Un período de más de medio siglo, de eclosiones doctrinarias y de ensayos de nueva educación, exige un examen de sus secuencias en el pensamiento pedagógico contemporáneo, y de sus resultados en las instituciones de enseñanza.

Después de treinta años de realizaciones en el campo del ensayo y la experimentación, es justo pensar en términos específicos, de adecuación de tan importante experiencia renovativa, a las necesidades culturales del hombre.

Toda la porción del siglo que vivimos, ha sido conmovida en forma creciente por movimientos de impulsos y anhelos por mejores sistemas de educación para los pueblos, y por los intentos geniales de elaborar teorías básicas, para establecer formas más amplias y eficaces en la educación del niño y del joven.

Todos los educadores de esta primera mitad del siglo XX, hemos tenido a la vista los lineamientos generales de un nuevo mundo educacional, que ennoblece la profesión, arrancándola de la antigua rutina.

El resultado actual de este medio siglo de impulsos y propósitos renovadores está muy lejos, sin embargo, de concretar una expresión de aquellos ideales y doctrinas que han gravitado y gra-

vitan, en forma persistente, sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo.

“Transformemos la escuela”, fue la definición que entonces lanzó Adolfo Ferriere, como una exigencia, para que se incorporaran a la vida espiritual de los centros de educación, las formas humanizadoras que en su conjunto, llevaban en sí todos los movimientos educacionales modernos.

La sentencia de Adolfo Ferriere, expresaba exactamente el anhelo de no esperar más, para que los profesionales de la enseñanza recogieran todos los elementos doctrinarios, y las inspiraciones difundidas en todo el mundo, para poner en ejecución la realidad de una educación nueva.

Precisamente, este proceso tuvo su iniciación por entonces, ya estimulado por la voz del ilustre maestro europeo, que representaba las múltiples voces de otros grandes maestros que laboraban, decisivamente, en ese campo; ya por la directa acción, y poder de las propias doctrinas.

Han pasado, pues, más de treinta años del comienzo de este proceso reformador de la educación, sin que se haya logrado imprimir en el carácter de los sistemas de educación actuales, la propia significación de los móviles e índole esenciales, de los ideales de renovación.

Estos ideales, y los sistemas de educación guiados por ellos, en su conjunto, han permanecido incambiables; la fuerza de las doctrinas y el valor del impulso de transformar la escuela, también han permanecido incambiables, en su propio poder y en la adhesión universal que siguen mereciendo.

No es fácil comprender, por lo tanto, el desarrollo de este singular proceso de reforma que, contando con la convicción de los profesionales de la enseñanza, y con la confianza, y a veces hasta la admiración de la sociedad, no ha podido generalizarse, como un nuevo instrumento de humanización y de capacitación para la vida, en los centros de educación; tal como todos anhelan.

LOS VINOS NUEVOS EN ODRES VIEJOS

El problema se muestra cuando las reformas pedagógicas son introducidas, y de buen grado, en las instituciones de educación tradicional. Allí son bien acogidas, se desarrollan por algún tiempo, espíritu y formas de nuevas corrientes educativas, procurando su definitiva conformación a sus propios fines. Pero, esto no se logra, en general, y las reformas retroceden, volviendo casi siempre las cosas a su antiguo estado. Otras veces, ejemplos aislados continúan mostrando las brillantes posibilidades de las reformas. Tal, el ejemplo de los innovadores personales, y sus discípulos.

La concepción oficial, tuvo una concreción poética, cuando la más fuerte presión de los sistemas renovadores imponían su validez en los medios educacionales. La reforma no exigiría, para esa concepción, un cambio radical, sino la vivificación de lo tradicional, por el espíritu nuevo de la nueva educación.

“Los vinos nuevos en los odres viejos”, expresaba literalmente, la idea de que la reforma educacional era un problema de un nuevo “espíritu”, de una nueva “sensibilidad” para renovar los mismos sistemas, en los mismos medios; algo quizá concebido como un refinamiento; una cierta elegancia, que diera brillo a los viejos moldes. Los vinos nuevos, en los odres viejos, tomarían clásico sabor.

Pero he aquí que, experiencia y reflexión de tres décadas, en que hemos visto vivir y hemos vivido en esta operación, nos revelan la evidencia de que, los dos sistemas, no funcionan acoplados; no prosperan así, ni el uno ni el otro; un punto de equilibrio de las clásicas fuerzas de ambos, impide el avance del uno y neutraliza la antigua eficacia del otro.

Así, después de ese largo período de acción espontánea de las nuevas corrientes pedagógicas, cuando no se duda de su superioridad sobre el sistema tradicional, la Escuela básica común, mantiene su estructura y método tradicionales, tenazmente.

En este centro de oposiciones, radican problemas esenciales de la educación, como sistema contemporáneo, elaborado para servir a la formación humana, y al progreso social.

LAS CONDICIONES EN QUE SE DESARROLLO LA EDUCACION TRADICIONAL FORMAN PARTE DE SU INDOLE ESENCIAL Y DE SUS SIGNIFICACIONES BASICAS

La imagen de los vinos nuevos en los odres viejos, resume un criterio insostenible como ya hemos visto, pero insistamos con un ejemplo ilustre:

La anécdota de John Dewey, buscando unos muebles adecuados para un nuevo tipo de escuela, es altamente expresiva. Su pensamiento pedagógico exigía otros medios, otras condiciones, otros "odres", para el nuevo espíritu de la educación. Un comerciante —sentido técnico económico— complementó la intuición del maestro, diciéndole: "Ud. busca muebles para trabajar; nosotros fabricamos solamente para escuchar".

Este **escuchar** es índole y esencia del sistema tradicional, con su instrumento: el pupitre; en el que hasta el **ver**, se ha concretado en una especie de **escuchar** con los ojos, situando lo que se da para ver (observar) a la misma distancia en el espacio, que lo que se da para oír.

La búsqueda de nuevas condiciones de aplicación, para la teoría pedagógica nueva, en un creador como Dewey, ilumina el problema.

La teoría pedagógica nueva, no define un arreglo parcial de la situación; no agrega un "espíritu nuevo"; sino un **todo nuevo**, con su espíritu y sus formas; su índole desbordante, y sus significaciones nuevas: un **todo nuevo**.

La contraprueba, originada por el citado ejemplo, se da en la actitud imitativa que, apoyada en la anécdota de Dewey, quiso

proveer oficialmente a las escuelas, de muebles para trabajar; pero sin cambiar el sistema de escuchar, y así los alumnos **escuchan** ahora, en muebles para trabajar.

Parece que se trata de un problema total.

¿Es posible la adecuación de la Escuela Nueva, o de otras reformas esenciales, a las condiciones en que se desarrolló el sistema de la Escuela de educación tradicional?

¿Débese intentar la adaptación de lo nuevo a lo existente, o debe establecerse lo nuevo, como un todo nuevo?

C A P I T U L O I I I

HACIA UN TODO NUEVO

Hemos aseverado que, las condiciones en que se desarrolló el sistema de la educación tradicional, forman parte de su índole esencial, y de sus significaciones básicas; fueron creadas por el propio sistema de educación; por él y para él.

Por eso, señalamos la estructura sistemática tradicional de la enseñanza, como el objeto que ha obstaculizado, y seguirá obstaculizando, una reforma amplia, con plenitud de sentido, de las instituciones educativas contemporáneas.

Nuestra experiencia nos ha enseñado, que en tal estructura se cae inocentemente, como en una red de muerte, para el futuro de una nueva educación. Parece en el primer momento superada, y vencida, por el progreso, pero interfiere pasivamente y lo neutraliza. Las condiciones comunes de la organización educacional aparecen así inofensivas, y a veces, acogedoras, pero ello constituye un error decisivo.

De tal manera, si las nuevas doctrinas pedagógicas se apartan de las antiguas, pero no crean a su vez condiciones para su aplicación específica, se verán detenidas y anuladas, como hasta ahora, si pretenden desarrollarse en el propio medio, donde prosperó la educación tradicional.

Corresponde, pues, adelantar al primer plano, el estudio de las condiciones, formas y estructuras en que se ha desarrollado el sistema tradicional de educación, o sea el conjunto de medios creados en las instituciones educativas, para alcanzar los fines del sistema.

La figura clásica de la escuela tradicional está construída sobre tres puntos:

- I. El maestro como fuerza de totalidad activa;
- II. El grupo o grado como masa de totalidad recipiente;
- III. La Escuela como ámbito de totalidad funcional (cerrado al mundo y a la vida).

Este sistema ha sido bombardeado por los principios y por las prácticas de la educación nueva, pero en forma notoriamente ineficaz, por cuyo motivo, ambos sistemas, son responsables de la situación actual.

Una consideración más detenida sobre tales responsabilidades, nos obliga a ver, en cada caso, el mecanismo de opuestos factores e internas resistencias; pero la crítica que durante más de medio siglo, actúa frente a la clásica forma, no ha de ser repetida aquí, por conocida e innecesaria ya.

EL MAESTRO COMO FUERZA DE TOTALIDAD ACTIVA

El plan de la nueva educación ha sido:

- a) el desplazamiento de la energía del primer núcleo, al miembro recipiente **grado o grupo**, radicándola en su elemento humano básico: el educando;

y por otra parte,

- b) la ampliación de sentido y enriquecimiento del ámbito de totalidad funcional, abriéndole al mundo y a la vida.

Al debilitar la función del punto más fuerte, y promover la desintegración centrípeta del grupo-grado, el sistema habría requerido una nueva fundamentación teórica, de la función del educador, como miembro de la estructura renovada.

Pero la nueva educación, se ha valido, sin notarlo, de una buena parte de la teoría funcional del educador, utilizada por la escuela tradicional. Además, y como una consecuencia de lo anterior, al abrir la escuela al mundo y a la vida, no fundamentó en forma suficiente, las concepciones de ese mundo y de esa vida, acordes con las exigencias y posibilidades del espíritu.

De ello han resultado dos puntos básicos, débiles, en la estructura de la Escuela Nueva:

- a) La función del Maestro; y
- b) La fundamentación del valor de los contenidos del nuevo campo abierto a las tareas de la educación; y su identificación.

CAPITULO IV

LA FUNCION TRADICIONAL DEL EDUCADOR

La nueva educación asignó al maestro el papel de conductor y guía, exigiendo la liberación de las energías espirituales del educando, ante sus propios intereses y sus problemas; y ello en-

cendió el impulso renovador, porque surgía un nuevo poder en la educación: el niño.

Este poder es su gloria; pero no ha entrado en acción.

Revisando la nueva educación, que hemos vivido como realizadores, nos parece que el principio del guía y conductor, aplicado al maestro, cae en la tradición milenaria del pedagogo, del ayo, del cuidador de niños; ahora podría entenderse algo semejante, en otros niveles y objetivos distintos, en la función del educador.

En el nivel más humilde del saber estimado, estuvo el paidagogos, el ayo, el guía. Inmediatamente de las primeras letras, venía el profesor, el gramático; el dialéctico, el retórico. Empezaba la cultura.

La concepción de una escuela común, universal, con un contenido cultural más amplio, creó el tipo del institutor, del maestro de escuela.

Una clásica idea de humildad y pobreza, y un estigma de sabelotodo, en la ignorancia efectiva, acompañó en la historia, la imagen del maestro de Educación primaria.

El genio y el sudor de Pestalozzi, no han podido borrar estos signos; nuestros días actuales mantienen las diferencias de jerarquías del maestro de escuela, y del Profesor de Artes —enseñanza secundaria—.

Estas diferencias, se dan en el concepto público, y responden a realidades solamente superables, por una nueva actitud funcional del educador de la escuela común.

La educación nueva liberó al niño, que estaba oprimido; pero también el educador estaba oprimido por el mundo de exigencias extrañas a su naturaleza, que se le imponían; por las condiciones dramáticas de su función; por la anulación de su personalidad.

Reajustando el principio de liberación del niño, y aplicándolo, tendremos la nueva potencia humana, en la educación. Entonces nos faltaría aún liberar al educador de su coyunda tradicional, y

haciendo de él un hombre, crear un segundo poder, indispensable: el del maestro. Esto es responsabilidad, también de la educación nueva; pero no de repetición de lo pensado, sino de pensar nuevas cosas, y de realizarlas. Lo nuevo que ha de hacer posible una nueva educación, debe ser pensado y vivido, ya mismo, en función de ella; de lo que su doctrina no ha resuelto aún.

Cuando este paso que estamos dando, sea ya decidido, recién podremos liberar el tercer poder oprimido: la cultura.

Así, una renovación será posible, en forma integral, cuando simultáneamente queden liberados, en la Escuela Común y en el Colegio:

- a) el educando;
- b) el maestro;
- c) la cultura.

FUNCION PLASTICA DEL EDUCADOR

Uno de los aspectos tradicionales, que gravitan con mayor persistencia, y se intercala en los caracteres de las escuelas nuevas, es la idea del valor plasmador de la personalidad del educador; entendiéndose que, de alguna manera, ella pueda modificar la naturaleza moral del niño, o del adolescente, mejorándola, plasmándola.

Lo que la personalidad del docente pueda ser, en sí misma, sus contenidos, y posibilidades, el valor de su acción plástica, no ha sido determinado. Simplemente se presienten, condensadas en ella, formas del amor y del ejemplo paternos; cúmulos de funciones cesoras de virtudes; y habilidad insuperable, para impartir el conocimiento.

Tal función supone condiciones de total seguridad, en una íntima y uniforme participación del sujeto escogido, en las con-

cepciones vitales y espirituales de la sociedad que lo escoge, como educador de sus hijos; y además, el dominio de los instrumentos de acción intelectual, y las disposiciones temperamentales y caracterológicas adecuadas por parte del actor.

Dos instrumentos esenciales ha tenido en sus manos el maestro plasmador:

1. La autoridad; y
2. El conocimiento.

Con el primero, debía enfrentar la formación ética del educando, mediante la disciplina, el hábito, la sujeción, basada en la total autoridad asignada al maestro.

Con el conocimiento, actúa sobre la inteligencia, según la concepción de la misma, en cada época; y los métodos didácticos admitidos.

Se ha destacado, de esta solución mecanicista, la importancia de la acción personal, de su influencia, sobre la formación del niño, en la relación educativa.

Nuestra concepción actual, nos obliga a insistir sobre este punto, muy poco aclarado, arrinconado en la teoría pedagógica.

No será necesario negar la influencia o acción de un espíritu sobre otro, a través de actos y modos personales individuales.

Solamente consideramos evidente, que estas influencias no pueden mecanizarse en forma que actúen a gusto y medida de determinados grupos culturales; y por intermedio de uno de sus individuos, colocado precisamente en modestos niveles, de consideraciones y poderes propios; como estuvo en el pasado, el maestro de escuela.

Los problemas que esta función plástica suscita, son numerosos, delicados e inabordados, algunos de ellos.

Debemos mencionar entre otros, el de la significación espiritual del sujeto escogido; esto es, qué es, en él, valioso, si algo posee, para ser plasmado en el educando; si el educando es sen-

sible a tales influencias; si imita los buenos aspectos de su maestro ;o los desfavorables; los esenciales, o los secundarios; en tercer lugar, ¿qué efectos valiosos, puede poseer, cualquier influencia así recibida?

Por otra parte, todos los medios para influir sobre la conciencia del educando, están, aparentemente por lo menos, a disposición del educador: órdenes, sugerencias, ejemplos, castigos, premios, etc. Pero, ¿cómo utilizarlos? ¿Son todos legítimos? ¿En qué grado? ¿Cuándo pueden ser utilizados? ¿Y sobre todo... **para qué.** En lo que va implícita la idea de un contenido capaz de educar. ¿En qué consiste ese contenido?

Problema importante, es el alcance que se pueda admitir, para esa influencia sobre el alumno; esto es, si ella debe procurar hacer del educando un tipo vaciado en la forma personal del maestro, o si debe diferir en algo del maestro, y cómo; y cuánto.

COMPLEJO DEL MODELO VIVO

La posición y trance del educador, no es menos problemática y crítica. Situado frente a la múltiple presencia del grupo escolar, debe cumplir un mandato tremendo; presentar un **modelo humano** que conforme a la generación adulta, que pasa; a la generación que se educa; y a la que va a juzgarlo, mañana.

Más que extraño o ridículo, será doloroso, sentirse llevado a la posición de un modelo vivo, para otras almas. Sólo la jactancia infantil, de algún maestro joven, puede alimentar tamaña aventura. No obstante, tal función plástica, sobrevive en la historia de la educación moderna, y se mantiene en un desván de la teoría educativa, sin que nadie haya intentado su examen clínico.

Pero volviendo a ello, hallamos al educador, ejemplo modelante, en su tarea viva.

“Al educador se le llama para hacer un papel, para ser, hasta

cierto punto, un actor. Debe manejarse con circunspección por mucho que le moleste el difícil y en realidad poco envidiable papel que se le ha confiado". (1)

En verdad, en este tipo de función, se le exige al maestro más de lo que puede dar; pero, no se le corresponde en la medida de lo que de él se espera.

Debe gobernar a los niños, bien criarlos, limar su carácter, domar sus impulsos, mediante la autoridad de que está investido; establecer en su mente círculos de representaciones que engendren ideas del bien, del deber, de lo justo, de lo conveniente; puede también castigar, disciplinar, pero debe también emplear amor, ternura, buen humor, calma, dignidad, superioridad, humildad, sagacidad, nobleza, equilibrio, tolerancia, rectitud. Para ello, en su posición, debe dominar su propio ser; disfrazar su naturaleza; disimular su cólera; endulzar de sí, su propia amargura; paliar sus desengaños; saber callarse; saber hablar a tiempo; esconder sus sentimientos; graduarlos; amoldándose a la situación frente a los educandos. Debe, pues, dramatizar la imagen del héroe, que la historia de la educación busca, para resolver con un mínimo esfuerzo de la sociedad, el grave y complejo problema de educar a sus hijos.

La insinceridad, pues, debe ser forzosamente el medio de adaptación y amoldamiento.

¿Cómo, este ser que actúa amoldándose sin cesar, podrá servir de norma, a tantas criaturas que lo ven?

"Esto no es necesariamente un engaño", piensa Kant de aquellas actitudes; y a veces es permitido, aunque se encuentra en el límite de la insinceridad"; y agrega, "sin embargo, el disimulo es siempre un expediente desesperado".

La función plástica, pierde todo poder, con la multiplicidad

(1) J. Adams, EVOLUCION DE LA TEORIA EDUCATIVA.

de transformaciones y representaciones, en que debe vivir el maestro como un "comediante" . . .

Un escritor escéptico, dijo en los comienzos de este siglo, que el maestro de escuela, solamente puede ofrecer el modelo de su tipo profesional: únicamente puede formar un "maestro de escuela", en cada niño. La exageración tiene su punto de certeza mínima, siguiendo el principio plasmador: lo realmente identificable y válido en tal educador, es, su poder adecuarse a su destino de modelo vivo, mostrando una inestable conducta, extraña a la vida y a sí mismo. Siendo en gran parte todo en él, simulado, lo permanente son las actitudes variadas de su arte; éste puede ser, muy bien, su verdadero, pero único poder..

Un problema de azar, persigue además, este tipo funcional educativo. La historia enseña, y la actualidad lo confirma, que al individuo para ese destino, no se le escoge, sino que se le encuentra, cuando se puede.

En nuestra América Latina, hace menos de un siglo, quien poseía buena letra, podía aspirar con éxito al empleo de maestro de escuela. Lo que su personalidad significaba, como modelo formativo, vendría por añadidura, y por suerte. Además, ya estaba plasmado el modelador, por el modelo de la sociedad. Los tiempos fueron a veces duros; y siempre azarosos, en la educación.

Y la sociedad, fijó la imagen de sus esperanzas, en el héroe institutor; apóstol humilde, con rasgos de santidad, y promesas de sabiduría; disciplinador; plasmador.

Los medios por los cuales se había de modificar el desarrollo del educando son de dos clases:

- a) Aplicación directa de la personalidad del educador, a la personalidad del educando; y
- b) Aplicación del conocimiento, en sus diversas formas, a la atención del educando.

Ya nos hemos referido a los numerosos problemas, que en todo tiempo, representa tal sistema.

Pero, en la actualidad, los estudios y conclusiones sobre temperamento, carácter, estructura psíquica, acción de lo inconsciente, formas de vida, y otros factores y formas de la personalidad, nos ponen en camino de superar la ingenua esperanza de resolver por encargo, función y empleos personales, el problema de la educación.

Esta aplicación de la personalidad, del maestro sobre la del alumno, no puede asegurarnos nada, en nuestros tiempos; y debemos abandonarla con certeza, yendo hacia otras metas en busca de otros medios.

CÓMPLEJO DE LA ENCICLOPEDIA

La función educadora en crisis, ha estado siempre unida, a la de la aplicación del conocimiento propiamente dicho.

La función plasmadora o plástica, del educador, se aplica en la acción ética de la personalidad, sobre el educando; tanto como a la función intelectual instructiva, mediante la presentación del conocimiento.

El carácter de esta función, abarcando estos dos aspectos, ha sido la de actuar como una totalidad de poderes, tanto educativos como instructivos.

La aplicación de poderes del saber a la educación, ha sido total, desde el punto de vista del conjunto del material del conocimiento, y desde el punto de vista de la intención del agente, y de la sociedad, en transmitirlos a la mente del educando.

La escuela común fue concebida como un medio de ilustración y de capacitación intelectual, tal como lo enunció su creador Comenio, al proponerse enseñar "todo a todos"; tal es la base o antecedente de la función enciclopédica del maestro de la Escuela Común.

Fue una intuición de sentido pleno, de las grandes posibili-

dades de la cultura en la conducción de la conciencia humana; pero cayó en lo insignificante, y lo pueril; como ha llegado a nuestros días.

El educador plástico, no pudo dominar el saberlo todo, para enseñarlo a todos. Empresa inabordable hoy mismo, para un solo hombre, fué en el pasado, obstáculo insuperable, para realizar el plan de la Escuela Común.

La personalidad del educador, abroquelada en la función de superposición plasmadora, de máxima, tradicional importancia, se desarrolló en un nivel muy incompleto, con respecto al saber.

Las exigencias de una preparación científica superior han venido creciendo, y el maestro ascendiendo en esa jerarquía con lentos y difíciles pasos, trabados por su dura e incipiente situación social.

Este ascenso, insatisfactorio en nuestra propia época, ha sido doblemente penoso: por el esfuerzo incalculable de los educadores, a través del tiempo; y por la insatisfacción en que han vivido, frente a sus responsabilidades, y a la superioridad evidente de otras esferas docentes.

Algunos métodos didácticos, que permiten reducir el saber a términos de escaso valor, han proporcionado un motivo de compensación para la falta de dominio de la materia de conocimiento, por parte del maestro de escuela.

La Didáctica ha creado técnicas supletorias del auténtico saber, y de la cultura. Esas técnicas, mereciendo una excesiva valoración, han concentrado toda la reflexión profesional del educador, apartándolo de los aspectos esenciales de la educación, del espíritu de los educandos, y del saber mismo.

El formalismo pedagógico, durante un siglo aureolando con el prestigio de una técnica aparentemente insustituible, la función del maestro, le ha permitido desenvolverse, en un esfuerzo desproporcionado, para dirigir el plan enciclopédico de la Escuela Común.

Pero tal didacticismo, en verdad, lo ha apartado, cada vez más, de lo valioso, para recaer en el nivel ínfimo de contenido cultural, de la Escuela Común, muy lejos del pensamiento original de su creador.

De esta manera, hemos mostrado cómo el educador primario, ha sido oprimido por las propias formas de su función profesional:

1. Por su complejo del modelo vivo, ofreciéndose dramáticamente, para representar un papel que se le asigna, más allá y fuera del alcance de la realidad de su propio ser.

2. Por un complejo de escalamiento de una forma, nevada y divina, sin duda, del saber total; la inaccesible enciclopedia.

3. Por la ceñida venda de la Didáctica formal, infantilizando su función, creando una barrera entre ella, y la cultura.

CAPITULO V

REACCION MODERNA

La liberación del educador de estas ataduras, haría de él, una potencia educadora, a la altura de la del educando, liberado ya en principio, por las doctrinas de la nueva educación.

LIBERACION DEL "MODELO VIVO"

Es un hecho la influencia educativa e ineducativa que ejercen unos individuos sobre otros, pero carece de fundamento y de seriedad, escoger un solo individuo, al azar, para modelo formador de todos.

El sistema social del hombre, encuadra en la multiplicidad de influencias desde el nacimiento; influencias de padres y familiares; de relaciones plenas con individuos de las distintas esferas de bienes sociales, económicos, religiosos, políticos, estéticos, vitales; y de los seres y objetos de la naturaleza y de la cultura. Las influencias representan presencia de algo adecuado a la sensibilidad de apreciación, del sujeto que empieza a formarse. Llamadas "influencias", parecen, cosas que se colocan sobre otro espíritu a gusto y mandato, para producir un efecto deseado; pero, en realidad, las **influencias**, son seleccionadas por actos estimativos del sujeto que se educa, perdiendo así, el "modelo vivo" lo esencial de su significación funcional.

La selección puede ser errónea; el sujeto se ineducar. La selección puede ser cierta; puede educarse, pero puede también no educarse. Supongamos que el educando percibe certeramente la cualidad caracterológica de la introversión, que embellece a su maestro ante sus ojos; y la acoge; pero en forma inadecuada para su propia personalidad, si ella viene dotada de otros signos y exigencias.

Ninguna seguridad ofrece, para la educación ética y formación de la personalidad, el "modelo vivo" de educador único. En cambio, el sistema social de multiplicidad de influencias—que es multiplicidad de estímulos— permite controlar y seleccionar las apreciaciones, al propio educando: junto al deprimido, al escéptico, hallará al entusiasta; tendrá experiencias de estímulos múltiples, con gentes superficiales, con hombres meditativos; con temperamentos sanguíneos, y con flemáticos; con neurasténicos y con hombres sanos de espíritu; con impulsivos y con reflexivos; con sabios y con mediocres. Nadie puede escoger por él. Solamente se le pueden obligar actitudes de conducta; pero nadie puede internarse en la experiencia estimativa.

La educación, es una resultante del proceso total de las estimaciones. La estructura espiritual, desde lo psíquico, es activa y

capaz, para la apreciación de calidades, para la estimación, para la apreciación del valor.

En el mundo biológico sería fatal la presencia de una única substancia, no siendo ella específicamente útil.

Nada semejante a lo específicamente útil y adecuado, exclusivo a un objeto, puede darse en la aventura de aplicar una personalidad sobre otra, con propósitos de mejoramiento. Puede empeorarla, puede enfermarla, puede anularla. Puede ser anodina. Puede hacer algún bien a algún tipo psicológico dado. Pero no hay seguridad, en nada.

La educación es la exigencia social de mayor jerarquía y plenitud de sentido. ¿Cómo puede crearla o dirigirla un hombre solitario, encontrado al azar? Ninguna personalidad aislada, vale para modelo educativo de todos.

EL EDUCADOR Y EL SISTEMA DE LOS VALORES

A todo lo dicho precedentemente tenemos que agregar razones más altas aún. La significación individual de una personalidad meramente informada, está circunscrita a una fracción del tiempo, a un círculo mínimo espacial. Nuestro modelo personal, difícilmente identificable como valor, termina con nuestra existencia temporal. Los valores pasan por nuestra conciencia, mediante nuestras experiencias. Pero ellos, en nada pueden mejorar a quienes no han participado con los propios estímulos, en nuestra experiencia. Podemos ordenar actitudes: imponer normas; obligar a aceptar criterios, por nuestra autoridad; pero sin un efectivo encuentro con el valor, el alma del prójimo no alcanzaría la jerarquía humana de la educación. Estará simplemente adiestrada. Ello es hoy día, indiscutible.

En cuanto a una personalidad valiosa, nada de su ser personal tendría tampoco poder intemporal, formativo, de plasmación,

si no proporciona al educando una participación en sus propias experiencias creativas; y ello, en el caso de existir afinidades estructurales, entre ambos.

Los valores educativos intemporales, se dan en cambio, en las obras de las personalidades valiosas, en el campo propio de sentido, de las mismas.

Por ello, la presencia de la obra sí, educa, porque en ella, el espíritu ha fijado los valores que pasaron por él. Si se hicieron obras, se agotaron los valores en la experiencia del creador, reapareciendo en otras formas, en la obra. Si no salen a obras, poca fuerza han tenido ambos: valor y personalidad: no educan, en tal caso, tan plenamente.

Por eso creemos que la persona no educa, en la medida funcional concebida hasta hoy, como modelo, ni como guía, ni como enciclopédico. No obstante, el niño solo, no puede educarse a sí mismo inmediatamente, hasta alcanzar el nivel cultural eficiente de su época.

Necesitamos, pues, algo que eduque, y veamos quien educa, si es necesario que exista, y cómo ha de educar.

ALGO QUE EDUQUE

Educar es, sin duda, hacer valiosa, ayudar a ser valiosa a la persona humana, dentro de un círculo o esfera cultural dada. Esta idea está presente en toda la historia de la educación.

¿De qué medios podemos valernos para hacerla valiosa, para educarla, una vez que hemos revisado la concepción del educador modelo?

Entendemos que los aportes de la ciencia de los valores, a una nueva concepción de la educación deben ser, no solamente reconocidos, como efectivamente lo son, sino adoptados y aplicados, a una estructura del sistema educativo contemporáneo.

CAPITULO VI

LA CULTURA Y LOS VALORES

Nadie pondrá en duda que la estructura de la enseñanza responde a profundas aspiraciones que anhelan identificar su función con formas culturales superiores. Pero, prescindiendo del cúmulo de altos propósitos, respaldados en las más diversas concepciones de la enseñanza, y de la cultura que se juega en ella, vengamos a mirar dentro de la situación actual, aquello que en las instituciones creadas para formar al hombre, puede ser llamado cultura.

Para ello, debemos determinar nuestro plan, que consiste en acogernos a una forma de posible entendimiento, de todos los educadores, de lo que puede considerarse cultura; y luego cómo ella aparece en la enseñanza; y qué responsabilidades nos incumben como docentes, por lo menos; y además como partícipes y miembros de una comunidad humana de cultura.

Quisiéramos establecer tal entendimiento, sobre la concepción axiológica, que nos servirá para internarnos con un criterio unificado en la estructura, en las formas de actuar y en las posibilidades de los institutos educacionales.

Tal vez sea claro concebir la cultura como un conjunto de "bienes", producto del esfuerzo de individualidades poderosas, que integran el acaecer humano, a través del proceso de su historia. Así las diversas concepciones del mundo y de la vida; las creaciones arquitectónicas, plásticas y las literarias: la Música y el Teatro, la Religión, el Derecho, la Técnica, la Ciencia, expresarían conjuntos agrupados de esos "bienes", en sus esferas más significativas; sin olvidar que una parte de sus objetos, constituyen expresiones anónimas de masas espirituales, obras del común de los

seres, concentrados en pueblos, apretados por un sentido propio, alrededor de las cosas.

Llamamos "bienes" a esos productos u obras en cuanto ellos son portadores, o depositarios, de algo real, intemporal, que superando el contenido material y el cauce formal de tales bienes, se sostiene sobre ellos y se eleva aún sobre las ruinas, como podemos apreciar en un torso de Fidias; así enunciaremos unos rasgos, de estas nuevas instancias o formas, de lo real, que llamamos valores. Así pues, todo lo creado por el hombre; que se sostiene por sí mismo, se dirige a lo eterno, y en lo que nos reconocemos, elevándonos, constituiría la esfera de los bienes, parte integrante del gran mundo de la cultura. Pero, este riquísimo acervo humano, es en sí valioso, en mínima parte por lo que es, y en su totalidad por lo que se proyecta, más allá de lo que somos, más adentro de lo que el hombre sabe con referencia a lo que él mismo es. Esto es, que el mundo de los bienes es considerado infinito: a) en cuanto sus valores pueden ser vividos; b) en cuanto nuevos valores, conjugados en nuestro espíritu, originan nuevos bienes, que se están creando a cada hora de vida de la humanidad. El mundo humano, pues, estaría representado por la esfera de lo creado por el hombre, bienes, portadores de valores; por la capacidad del hombre para encontrar los valores en los bienes, y en el mundo; para crear bienes, y para vivir valores. Y ya buscando la colocación del pensamiento en su objeto más inmediato, examinemos, con ese fin, algunos rasgos del concepto y significación del valor, como aparece en la estructura del ser.

La concepción del valor, se ha puesto de manifiesto ya en forma nítida, por los estudios de Lotze y por Brentano. Este último destaca así su hallazgo: "Afirmamos que todo objeto juzgado, es recibido en la conciencia de un doble modo; como representado y como afirmado o negado".

Aparecen aquí dos instancias netamente distintas, en las que el objeto se muestra en la conciencia, primeramente como un con-

tenido que lo menciona como objeto; y por otro lado mencionando contenidos generales distintos al objeto mismo, como es lo que de él se afirma o se desea afirmar, y se niega o se desea negar, de la totalidad del objeto.

La determinación del objeto, es, una exigencia de la conciencia que sale al encuentro de los objetos, en la vivencia, en busca de contenidos que den al objeto el sentido necesario a la comprensión, y congruencia de la conciencia, bases de la seguridad del ser.

Recordemos un objeto nuevo cualquiera, enunciado o presentado, digamos, por ejemplo: "discos voladores". Todos poseemos ya representaciones de esos objetos, en nuestra conciencia, por virtud de las menciones recibidas de otras experiencias, que no hemos vivido completamente, con la presencia de objetos. Pero, la representación que poseemos de los mismos, nos exige con cierto carácter perentorio, algo más, a integrarse después de su representación provisional; y que serviría para concretar el sentido del objeto, de acuerdo con nuestras exigencias lógicas; es decir, si existe tal objeto de cuyo ser dudamos; cuál es el carácter de esa existencia; su sentido y función; dentro de los demás reinos de objetos conocidos; o de un nuevo reino de objetividad.

Las representaciones de esos objetos, son actualmente, contenidos inevitables e irrefutables de nuestra conciencia, y es clara la subjetividad del fenómeno.

En cambio, aquellos contenidos que esperamos hallar, o hallamos luego, cuando existen, constituyen esas objetividades cuya existencia tiene por carácter el sentido de **valer**, y sirven para iluminar el objeto con la realidad del valor, a fin de hacerlo accesible, en la congruencia de nuestra conciencia.

Destaca también Brentano, que ese algo, que puede ser el contenido del juicio fijando la existencia o verdad de un objeto, o su falsedad, puede presentarse, en otro caso; en un fenómeno de amor o de odio, como algo que puede ser admitido como bueno, por ser grato, o rechazado como malo, por ingrato.

En las instancias de revelar su naturaleza o identidad, un objeto, hallamos en esta revelación, la presencia del valor, que llamamos lógico, por responder a ese tipo de exigencias de nuestro espíritu.

En el segundo caso, cuando es admitido un fenómeno o un hecho o un objeto como bueno o como malo: "Aquí se trata de un valor o no valor", dice Brentano, oportunidad en que el autor menciona, pues, la palabra valor. Tendríamos la presencia de valores éticos.

Ya Herman Lotze había indicado la diferencia del acto psíquico temporal de pensar en sus relaciones con el **contenido pensado**, como objetividad fuera del tiempo.

Por su parte Brentano, determina:

"No son pues los valores, un don que nuestra objetividad hace a las cosas; sino una extraña, sutil casta de objetividades, que nuestra conciencia encuentra fuera de sí, como encuentra los árboles y los hombres".

Para nuestro ver, todo conocimiento, como apetencia del entendimiento comienza en un ir al encuentro en busca del valor, con el cual en las cosas hallamos el signo de lo que necesitamos saber o entender de las cosas. De tal manera, el valor ha tomado carta de ciudadanía en el mundo de los objetos; objetos reales, objetos ideales, valores: que no existen, sino que **valen**, se ha dicho; pero cuya existencia, aparece como incontrastable ya, en la esfera de los hallazgos más trascendentes y nítidos del hombre.

No es éste el lugar para extendernos en más detenidas consideraciones sobre filosofía de los valores. Pero, podemos destacar aquí, rasgos o caracteres fenomenológicos más salientes de las objetividades que ella pone de manifiesto. Tales conclusiones, resultarán esencialmente adecuadas a nuestro objeto, muy sugestivas para la reflexión del educador, preso en la angustia de la incompletud de sus medios profesionales.

Damos paso, pues, a conclusiones de investigaciones fenome-

nológicas sobre casos tomados en el dominio de tres reinos de valores: de lo Verdadero, de lo Bello, de lo Bueno.

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LOS VALORES

El valor es ideal

Se relaciona, o aparece, en las cosas; pero no es una cosa. El valor destaca las cosas en la continuidad existencial, sin que estén por ello ligadas a él. Pero las cosas se ordenan de modo diferente, o se disuelven y se reagrupan cuando el valor cambia. El mismo fargmento del mundo puede revestirse a sí mismo de valores diferentes, que no parecen oponerse.

El valor se experimenta

No existe valor sino para y por un sujeto, y él realiza la experiencia del valor en un acto original: la apreciación. Es interesante y perfectamente legítimo tomar de fuera las apreciaciones que de hecho son llevadas por tales o cuales hombres, sometidos a unas u otras influencias. Pero constatar apreciaciones no es apreciar. El valor se desvanece con la prueba vivida.

Cada valor tiene su propio tipo de apreciación.

El valor se reconoce (se identifica, se apercibe)

Se me ofrece, y no es obra mía; llega, sin embargo; mi voluntad o las circunstancias me harán abordar tal situación, desde un punto de vista moral o estético.

El valor no me constriñe como una fuerza; sino que me solicita como a él le place, no como yo lo quiero. Ya se trate de una toma ontológica, o de una ilusión de la conciencia, el valor es sentido como el llamado de una trascendencia.

A todo valor corresponde un cierto orden

Cada uno determina un cierto campo, en el cual las estructuras poseen entre ellas relaciones definidas e inteligibles. Se conoce la forma de relación de los valores teóricos.

Es necesario cuidarse, al pasar de la lógica, a la moral, o la estética, de hacer todavía lógica.

El valor estético es intransferible.

Todo valor es una perspectiva sobre lo absoluto

En toda experiencia de valor vivida, el valor nos "invade", nos "inunda". El movimiento de apropiación, inherente a toda percepción se invierte; nosotros no tomamos nada; somos arrebatados. Y esta experiencia es un fin que se basta a sí mismo y no un medio para otra cosa.

La técnica es hipotética. Todo valor es categórico. Abriéndose sobre lo absoluto, el valor debe ser por tanto absoluto. Pero si el valor es plenitud, (demostración evidente, orden irrecusable) también es indigencia (cada descubrimiento multiplica los problemas; ningún sacrificio agota la exigencia moral).

Parece que cada valor no es sino uno de los puntos de vista posibles sobre las cosas.

Todo valor es bipolar

El mundo es, simplemente. Al contrario, los valores, cuyo múltiple juego destaca las formas en el mundo, son esto o lo otro. Se presentan bajo formas de parejas de opuestos: bien-mal; verdadero-falso; bello-feo...

El valor provoca el impulso

El valor nos levanta, nos conduce. La indiferencia sólo aparece donde el valor no es experimentado. Los hombres difieren

también en la intensidad con que se conducen con los valores que reconoce. Hay generosos y tibios.

El impulso hacia el valor es orientado

Un polo positivo nos atrae; el otro negativo, nos rechaza. No podemos rechazar la evidencia ni la experiencia de lo bello y de lo bueno. Se puede solamente hacer mal, afean un objeto, mentir. Esto es otra cosa que una inversión de polaridad. (1)

A través de estas conclusiones, apreciamos el valor como parte integrante del mundo, en donde está nuestro ser. Actúa desde fuera, se enfrenta, como todo lo real distinto, a nosotros. Acompaña a todo lo dado como existente, y juntándose o apareciendo en las cosas, responde en cierto modo, a nuestra interrogación, a nuestra necesidad de comprender las cosas.

En definitiva, aparece intercalado entre las cosas y nosotros, como signo común entre ambos.

Nuestro espíritu parece estar mejor estructurado para captar el valor, que a las cosas mismas; ellos son en sí inaccesibles; o lo que son; indiferentes. El valor, en cambio, nos señala en ellas, adecuadamente a lo que somos, lo que de ellas necesitamos, para estar situados en paz, frente a ellas. Y si notamos el inmenso imperio con que llega a nosotros, su objetividad, y fuerza arrebatadora, comprenderemos que, en connubio con el alma humana, ellos son promotores, y base eterna de la cultura. En sus formas, reconocemos a remotos compañeros del hombre, imperecederas luminarias: lo bello, lo cierto, lo justo, lo bueno, lo santo, lo útil. De su entraña, manantial borbotante, surgen presencias que nos muestran su juego, grato a nuestro pensamiento, suave a nuestra sensibilidad, plástico a los garfios de nuestra imaginación.

(1) G. Berger, Actes du IV Congrès des Sociétés de Philosophie de Langrie Française. — Teme: Les Valeurs.

El mundo de los valores se abre al hombre como su propio mundo, el de su espíritu.

Hallamos pues la cosa que educa, en los valores humanos.

EL VALOR EN LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA

La presencia de valores positivos, forman al hombre culto; valores eternamente buscados le orientan; la libertad de oportunidades en la experiencia estimativa, le permite adecuarlos a las formas de su personalidad de su tiempo y de su vida. Se trata de contactos del espíritu con realidades, claves del ser, que le dan colocación en todo lo existente; contactos por ello de secuencias vastas y profundas, que en breve instante maduran, o anulan una personalidad; alientos magnánimos. Nada por cierto, que recuerde el minucioso trajín del enseñar al margen de la Cultura.

La enseñanza está nutrida de referencias a elementos de antiguas experiencias de valor. Como ya lo hemos visto, constatar apreciaciones no es apreciar. Al llenar la vida del estudiante de tales materias de segunda mano, le quitamos oportunidades, lo apartamos del mundo cultural.

La enseñanza agota su intenso esfuerzo de integración de elementos dispersos, en la memoria juvenil, a través de muchos años, derramando considerable cantidad de conocimientos inorgánicos, cuyo poder formativo, aparece como nulo; su poder informativo, mínimo. La experiencia estimativa es intensa y profunda; actúa en la dimensión cualitativa; su poder formativo es pleno; su información, básica.

UNA ENSEÑANZA DIRECTA Y BREVE

A una concepción de la Cultura como producto de la experiencia estimativa, correspondería un sistema de educación direc-

ta en su relación con los objetos portadores de valor, y con los valores mismos; y por la intensidad de sus experiencias, sumaria, breve, de una sola vez, suficiente, máxima.

La filosofía de los valores constituye el fundamento de una pedagogía de la educación directa, breve, profunda. Su obstáculo mayor está constituido por los elementos formales de lo didáctico; en los niveles primario y medio, bases de formación espiritual de una comunidad. Tales elementos se interponen entre la realidad sujeta a la cooperación del valor, y el espíritu en trance de recibir la gracia o el don, del valor, en el acto de apreciación. Así, una lección como proceso didáctico es distinta, en su total sentido, en su forma, en la materia, a una experiencia estimativa. Existen métodos culturales —científicos— estéticos —sociales— para investigar la verdad, crear la belleza, o determinar normas — y existen métodos didácticos diferentes para “enseñar” las mismas operaciones a los educandos. En cuanto a la educación fundada en la cultura, tal interferencia, es insostenible.

El sistema didáctico, concentrando todo el interés y la atención del educador, no deja lugar para una experiencia o contacto vivo, de valor cultural.

Por ello, nuestras instituciones básicas de enseñanza, se conforman con el resultado de un trabajo basado en fórmulas didácticas; pero nadie está conforme.

La Cultura reclama su lugar en la enseñanza; el niño y el adolescente piden su participación en el mundo de los valores.

C A P I T U L O V I I

REINTEGRACION DEL EDUCADOR A LA FORMA HUMANA DE VIDA

Una vez que hemos colocado los valores humanos como objeto formativo, unificado, de educación e instrucción, quedan resueltos los problemas:

- a) De liberar la personalidad del educador y hacer de él un poder educativo;
- b) De dar sentido a la libertad y espontaneidad del niño;
- c) De liberar la cultura de los ligamentos didácticos.

Así habríamos alcanzado el diseño del sistema educativo contemporáneo con la energía de sus tres puntos estructurales, liberada:

- El educador
- El educando
- La cultura.

PERSONALIDAD Y FUNCION ACTUAL DEL EDUCADOR

El educador, como espíritu, reconoce la presencia de los valores, en el mundo y en los objetos de la cultura; y está desarrollado en capacidad para vivirlos intensa, generosamente, con plenitud de sentido. La Cultura es su mundo; el valor, su guía.

La formación humana de un educador, exige un constante contacto con el mundo de los bienes culturales, y una efectiva experiencia de los valores, en sus distintos campos de aplicación.

Representa esta exigencia, una transformación profunda de las Escuelas Normales de nuestro tiempo, en las que predomina la

actitud de referirse a resultados de ajenas experiencias, mostrando objetos del conocimiento con fines utilitarios; pero rara vez haciendo vivir experiencias de valor.

A través de esas experiencias, el futuro educador se hallaría a sí mismo, en su forma espiritual típica para reconocer los valores.

Conviene a la sociedad y a la cultura, un asentamiento y madurez espontáneos, en adecuadas condiciones de estímulo y paz, de las formas espirituales dominantes de la personalidad de los futuros educadores.

Nuestra estructura espiritual, está abierta al mundo de los valores; parece hecha para eso, o para nada. Pero la aptitud estimativa no es uniforme para toda personalidad. Así, sabemos que existen individuos lanzados al encuentro de los valores estéticos; y cómo éstos, invadiendo el campo espiritual, dominan, y definen una personalidad, creadora o estimadora, en la esfera artística.

Otros, incitados por la interrogación ante lo desconocido, procuran reducir a formas lógicas, ciertas, todo lo real, y su avidez por los valores teoréticos, los conduce a un anhelo de verdad y de ciencia, predominante.

Quienes se adentran en la compleja red de lo social, hechos para la preferente búsqueda y encuentro de los valores sociales: del bien, de la justicia, la piedad, o del poder; los que se densifican en la presencia del valor de la fe, ante lo eterno; así como los que aman la acción y el crear en el mundo económico.

Más sensibles, más generosos, todos, para el reino de los valores éticos, afincan su personalidad, en la significación del mundo por el valor dominante, fuerza espiritual y sostén de la propia significación del ser.

La personalidad se desarrolla y vigoriza, cuando el espíritu se incorpora como actor a un reino de valores de la Cultura:

El del homo estheticus

El del homo teoréticus (sapiens)

El del homo faber-económicus
El del homo religiosus
El del homo socialis

que representan forman típicas de vida que se abren al mundo y la cultura con estructuras propias.

No son éstas, elecciones o formaciones artificiales, o de lujo, sino determinaciones formales de la naturaleza del ser. Por lo tanto, no se las puede desconocer, cuando se necesita utilizar al hombre eficientemente, respetándole y valiéndose de lo que hay de mejor en él, —adhiriendo a él.

Es anhelo y pasión en la juventud, valer en los campos soñados, y vivir la aventura de la cultura, de la historia, o simplemente del hombre.

El primer impulso, parte de la seguridad de la colocación del ser en el mundo, de lo que es base del saber, como forma de dominar sus valores.

Y es angustia del joven, cuando entrevé un destino cultural hermoso, el anularlo o aplazarlo, por las opresiones de las necesidades económicas, o por la colocación profesional fuera del campo de sus objetivos más valiosos. Así se frustran vocaciones literarias, científicas, sociales, técnicas y otras, perdiéndose productos que bien podrían alcanzar significación duradera.

Pero en el caso del educador, no es tanto la pérdida de la obra, como la depresión o anulación de la personalidad, lo que ha de lamentarse.

Tal es el caso del sistema común, de imponer al educador la función de modelo total, e instructor enciclopédico. El complejo de la enciclopedia, encierra en el maestro el sentimiento de frustración de la personalidad, y el de impotencia efectiva ante la exorbitante función; en lo que va reprimida la energía espiritual y contenido el impulso hacia una vida de valores.

Por ello, como inmediata solución, liberamos la personalidad

del educador colocándola en función de educar, en su propia esfera de valores; a la forma predominante teorética de la personalidad, le asignamos la dirección de la cultura científica; a las formas estéticas diversas: la formación o dirección de experiencias estéticas; a las formas vitales o técnicas, la enseñanza utilitaria económica a las formas sociales, la formación ética-social. El educador actúa dentro de su esfera de valores preferidos, de su vocación cultural, desapareciendo así el maestro sabelotodo, modelo total del grado único; y con él, desaparece también el aula única.

Estamos seguros de que una personalidad cultivada, con un contacto suficiente y experiencias, en todos los reinos de valor de la cultura, es decir, con la llamada base de formación **humana**, colocado luego por libre vocación en su esfera estimativa propia, alcanza la jerarquía de un maestro, capaz de reconocer los valores de su campo, y apreciar el valor de las obras humanas de otras esferas.

Consideramos que esta personalidad, con la plenitud de sus posibilidades culturales, y con la felicidad de su destino mínimo logrado, sí, está en condiciones, de ser un educador.

—¿Es que así hallamos una personalidad para superponer a otra y educar de esa manera?

—Nó, absolutamente.

—Hemos establecido, solamente un punto de energía liberada en el sistema de la educación.

Pero la cosa que educa, hemos dicho ya, es el valor; el valor es realidad intemporal, que vive el ser, en la experiencia original del acto estimativo.

La relación personal educativa entre educador y educando, se abre en una nueva figura pedagógica: la relación formativa directa entre el espíritu del educando y el valor, que ocurre, como acontecimiento, en el acto estimativo.

La función del educador toma ahora caracteres nuevos: es el dueño del ambiente de estímulos y actos de la experiencia estima-

tiva, que ha de vivir el educando; y es juez, autorizado, de los rendimientos de la experiencia cultural.

La relación educativa transcurre entre el educando y el valor situado en los objetos; la experiencia estimativa, es un acto original vivido por la conciencia del educando, en la intimidad de sus vivencias; el educador lo sabe; se aparta, callando, en ese instante.

Las formas de respuesta a la acción del valor, son creaciones, invenciones, obras culturales, objetivas, resultados de la expresión de las vivencias del educando. Estos rendimientos de valor, inician al ser que se educa en la participación en un mundo de bienes, en el que es actor. La función del educador, es ahora juzgar esos rendimientos. Esta función de juzgar, con autoridad, es la más importante que hasta hoy ha tenido un educador, como lo veremos en nuevas consideraciones y aplicaciones del principio. Tanto, que solamente puede ejercitarla quien está culturalmente capacitado para entender la obra ajena en su infinita complejidad.

Ejemplos claros de esta dificultad son las expresiones plásticas infantiles; las literarias; y las hipótesis con que suelen fantásticamente, explicar los fenómenos naturales.

Quien no posee condiciones de sensibilidad estética y experiencia artística, no puede juzgar acertadamente sobre el valor de las extrañas imágenes que dibujan los niños.

Tampoco puede juzgar la evolución literaria del educando, quien no posee aptitud, capacidad y gusto literario plenos, esto es, quien no lleva en sí la forma espiritual estética de estimar el mundo, y las cosas. Todo ello ha sido demostrado, por la alta significación alcanzada ahora por los trabajos escolares, en estos dominios.

Del mismo modo, sólo un espíritu investigador, puede apreciar cómo una teoría científica errónea o incompleta formulada por un educando, puede significar un rendimiento valioso, como fueron los errores de un Aristóteles, o de un Copérnico, o un De-

mócrito, con los que estuvo nutriéndose la mente humana por muchos siglos; errores que fueron etapas básicas de unas verdades modernas.

CAPITULO VIII

LA VOCACION DEL EDUCADOR

El nuevo diseño del sistema educacional coloca al educador nuevamente en el centro de la situación pedagógica con fuerzas liberadas profundas;

representa al Maestro creador, digno de imitarse;

filósofo de la naturaleza;

poeta;

arquitecto;

matemático;

representa la tradición y la forma auténtica de la cultura;

vive su propia forma espiritual, que le da fuerza humana; domina su campo cultural que le da autoridad; y avanza en él; no es modelo para nadie, sino realizador de su propio destino; es espontáneo, sincero.

Su posición es clara; no debe dramatizar, ni disimular nada. La sinceridad y la autenticidad de su valor, le dan significación y calidades éticas y sociales que complementan su personalidad, no colocada sobre nadie para mejorarlo; pero que es, en sí, un buen ejemplo desinteresado, de humanidad.

En el centro del sistema, el educador, en el campo de su vocación cultural, está sin embargo más apartado, como las grandes fuerzas que gobiernan desde lejos.

La base del sistema es, pues, la vocación del educador.

Hasta ahora se ha pensado y escrito mucho sobre este tema, tratando de destacar entre las condiciones del educador, la de una gran vocación por la enseñanza. Los aspectos esenciales, se ven en el ejemplo de Pestalozzi; y en las formas del amor y la inclinación altruista, generosa, a proyectar nuestros ideales y sentimientos piadosos o fraternos, en nuestros semejantes.

Nadie puede subestimar el valor de cualquier categoría de impulso humano, en favor del mejoramiento del prójimo, individual y socialmente.

En general, se destaca el amor como base, esencia y medio eficiente, de la vocación; como en el modelo maternal.

La vocación del educador nos aparece como una prolongación, persistencia, o anticipo del amor maternal. Pero, justamente, este amor en su reducción purísima, es indiferente a la cultura; se aplica a su objeto, sin otro fin que la excelstitud del objeto mismo. Toda prueba del objeto amado hacia un cambio, es resistido por el amor del amante; ninguna perfección puede haber ya en el objeto amado; todo acto, lo altera; todo propósito, extraño al amor mismo, es antiamor. Por ello, ni la madre, ni el padre amantes, pueden educar; ellos vigilan hasta el dolor de pensar del hijo; aman la paz de su dulce ser, en la nítida ignorancia; rechazan la sabiduría, la santidad, el heroísmo, la gloria, encerrando en la imagen del amor, todo el destino y la felicidad del objeto amado.

Pensando, pues, cuánto se exige la presencia de este sentimiento, y se procura exaltarlo, en el educador, creemos que él no ofrece seguridad para promover la acción sobre los objetivos intensos y arrebatadores de la ciencia, de la cultura, de la educación y de la vida. El sentimiento del amor aparece conservador, en cuanto activo; y contemplativo más que creativo; por eso las madres espartanas lo subordinaban al valor de la seguridad colectiva.

Cuando, por otra parte, se exige el amor en la base de la actitud del educador, tal vez se exija demasiado, como el saberlo todo,

en la actitud intelectual. Es demasiado compleja esa fuerza, empezando por no ser continua, y por sus oscilaciones con incontroladas vecindades; de un extremo de excelsitud, amor infinito, desciende, vertiginosamente a veces, como el mercurio, a un cero indiferente; y crece hacia un infinito opuesto de antipatía o de odio.

Nada puede ofrecernos tan segura como la exigencia lógica y su llamado a la razón; nada como la eterna belleza; nada categórico como la esencia del bien, su objetivo claro y útil como el valor de lo justo. Y estas fuerzas, están a disposición del educador, en su propia forma de vida liberada.

Si a esto agregamos las formas de la conciencia y de la responsabilidad profesional; la idea de solidaridad para con la comunidad; la existencia de valores estéticos de gracia y de ternura en los grupos de educandos; el estímulo de su intrepidez y decisión ante el mundo en que exploran, y otras experiencias sugerentes que vive el educador, hallaremos bastante y sólido sustento para la ética y la moral de la profesión. Y habrá además lugar para el amor, y la piedad, atemperadores de exigencias extremas de la cultura y de la obligación estricta, entibiador aquel del frío de las normas, consentidor incurable. Ningún educador puede evitar el cariño que se acrecienta para sus alumnos. El amor, como valor, está presente en toda relación humana, y con el tiempo crece; pero no puede ser medido, ni tecnificado.

La vocación que nos sirve de base, pues, es la vocación como forma espiritual de vida; la vocación del Arte, la del poeta, del pintor, del arquitecto, del músico; la del naturalista; del matemático; del químico; la vocación de la técnica; el inventor, el constructor, el mecánico; las vocaciones sociales: el líder, el organizador; el investigador del medio y de las formas sociales. Estas vocaciones traen en su forma, su poder: la aptitud. Desarrolladas en su campo, llenan todas las condiciones para la cultura, la ciencia y la enseñanza.

Juzgamos por ello suficientes, accesibles, contables, las voca-

ciones culturales, que tienen por base una capacidad de estimar, una aptitud para crear y un impulso para realizar o mostrar lo valioso. En su nueva función, liberado, el maestro de la Escuela Común se jerarquiza, alcanzando la dignidad de un Profesor de Cursos; y se anulan las distancias que lo separaban del maestro de segunda enseñanza. Se puede enseñar, que ambos niveles, de este modo, se unifican.

VOCACION Y ESPECIALIZACION

Colocado el educador en función de su vocación cultural, es natural que se valga de su propio reino de objetos valiosos, para ofrecer oportunidades de experiencias de valor de esos objetos, a los educandos.

Así, a base de una vocación científica, el educador puede hacer vivir experiencias de valores teóricos a sus alumnos. No llamamos a esto una **especialización**, en la enseñanza, aun cuando presente algunos de sus caracteres.

La especialización, no siempre se basa en la vocación; los docentes especializados, a menudo, son guiados, en la enseñanza media, por motivos ajenos a su vocación cultural; razones administrativas y otras, determinan **especializaciones**, falsas. Además, la especialización, como concepto corriente en la docencia, connota solamente la tarea de enseñar una materia especial dada; pero no se refiere en nada a la preparación del Profesor, del derecho que culturalmente le asiste para dictar esa materia, de la significación de esa materia, ni del método pedagógico.

Nosotros establecemos ese derecho en la base de una cultura general humana amplia; de una estructura espiritual definida en el sentido y la voluntad de vivir valores; en un medio de validez cultural, para la presentación de oportunidades de experiencias estimativas vividas, para los educandos; y otros rasgos más, como

el de la coordinación de rendimientos. De este sistema, al llamado de especialización, de materias, existe incalculable distancia.

La vida espiritual incompleta, o inconexa, del sistema de especializaciones en Secundaria, da lugar, a los más encontrados problemas.

Así, ha llegado a iniciarse un movimiento administrativo —no pedagógico— en contra de la especialización de la enseñanza media — que no atina a ningún objeto, ni se justifica por razón alguna cultural o pedagógica.

Tal vez el hábito de superponer lo didáctico a lo cultural, ha hecho que no se advierta que tal movimiento representa un principio lesivo para la cultura.

....

La cultura está determinada por un ordenamiento específico de los valores humanos, en sus campos o reinos. En la historia de la cultura, la multiplicidad de campos nuevos ha sido lo típico; y la creación de ciencias nuevas con elementos aparentemente insignificantes. Su desarrollo normal; y la reducción de una ciencia antigua, o uno solo de sus capítulos, a una moderna, otra forma del progreso cultural. Por ello, el movimiento un poco ciego de combatir la especialización en la Enseñanza Media, es lesivo para la cultura, e inconveniente para la educación.

La educación primaria, aplica en el Plan de Maestros Asociados, el principio de la vocación cultural. Sus maestros de grados, son ahora profesores de ciencias en ambientes además de maestros; y con medios científicos; promotores de experiencias científicas; son profesores de Lengua materna y letras, en bibliotecas, rodeados de obras valiosas, estímulos poderosos; no dictan apuntes de reglas o preceptivas; son profesores de Matemáticas con sentido, ambiente, medio y actitudes nuevas.

No es posible confundir o mezclar las formas de este plan educativo, con los conceptos comunes, no determinados, de **especialización** en la enseñanza secundaria; o de intentos inadecuados en la primaria.

Este sistema de formas culturales, y ambientes de experiencias típicas, aplicados al ciclo medio crearía en él las condiciones básicas y facilidades, para una amplia reforma. Se unificarían los niveles medios y primarios; ya que las ciencias pedagógicas, tendrían un nuevo sentido en ambos.

CAPITULO IX

EL EDUCANDO EN EL NUEVO DISEÑO

La nueva educación liberó, en gran parte, la energía espiritual de este núcleo del sistema educacional de la Escuela Común: el niño que se educa.

Proclamó su capacidad creadora, su actividad, el valor de sus rendimientos espontáneos. Patrocino la consideración y el estudio de sus intereses biológicos y psíquicos. Exigió para él, más espacio, más naturaleza, más oportunidades de experiencias sociales; más libertad; y autonomía en su disciplina. Se aspiró a que ocupe el centro del sistema de educación.

Estos ideales han estado esperando medio siglo una realización efectiva, generalizada.

Los estudios psicológicos sobre el niño, han aportado valiosos hallazgos; especialmente con las nuevas corrientes de las doctrinas descriptivas, estructurales, funcionales, formistas, psicoanalistas, conductistas; y otras, opuestas al sensualismo atomístico; aliviando al educador de la gravitación mecánica, que ejerce aún esta psicología de elementos, sobre la tarea escolar.

La Escuela Nueva se ha valido de muchos de los descubrimientos, de las diversas escuelas psicológicas contemporáneas, colocándolos en la base de sus métodos de enseñanza.

Pensamos naturalmente que estudios y aportes como los de Claparède, Decroly, Piaget, Binet y otros, constituyen fundamentos sólidos del conocimiento de la vida psíquica del niño.

Necesitaríamos ahora, estudios e investigaciones sobre el mundo estimativo, espiritual, del niño. Entre tanto, las contribuciones de Koheller, Kofka, Spranger, Wertheimer, Dewey, además de las precedentes, proporcionan el máximo aporte en la fundamentación de la educación nueva. Sus teorías, deben ser conocidas exhaustivamente, por los educadores contemporáneos.

En realidad, la lista de investigadores calificados, es bien escasa. La labor de autores en los últimos 25 años, ha sido principalmente de repetición y de divulgación. Y como anota Cousinet, los estudios se detienen en la edad, cuando el niño empieza sus estudios en la Escuela.

Notamos ya la necesidad de nuevos esfuerzos científicos de investigación sobre la vida consciente del niño, especialmente en el sector de la experiencia cultural.

Aportes definitivos están constituidos por las experiencias de León Tolstoi, en Yasnara Poliana; por las concepciones del juego interior libre de la actividad educativa de María Montessori; por las conclusiones famosas de Lotze y de Brentano referentes a la acción del valor en la conciencia; por las investigaciones de un Pettersen, un Jonas Cohn; por los ensayos de Roger Coussinet, las teorías de Kill Patrick; los trabajos filosóficos de Vaz Ferreira, Juan Mantovani y de Arévalo; con las investigaciones de Scheller, Dewey, Dilthey, Rickert, Ortega y Gasset, Husserl, Heidegger, Sartre.

Por el lado de la filosofía, no cesa el avance de nuevas ideas, algo detenido en lo psicológico, y en lo pedagógico puro, calificado.

Hay evidentemente otro mundo de pensamiento donde colocar la educación; desarrollar su teoría, y estructurar sus medios, más allá de la didáctica, en el terreno saneado y claro, de la cultura.

El niño cobra sentido nuevo como miembro de la comunidad

de cultura, que el diseño educativo reitera. En él podemos examinar el alma humana en situación total, y valiéndonos de nuestra experiencia, concebir el alma del niño a la luz de un nuevo pensamiento, en función de una vida intemporal de valores.

EL NIÑO Y LA EDUCACION

Tal vez en la exageración propia de toda energía reparadora, las concepciones psicológicas aplicadas a la Escuela Nueva, alejaron un poco al niño del adulto. Se dijo que el niño "no es un hombre en miniatura, sino un ser en desarrollo". Verdad que, en nada afecta, sino más bien favorece, una educación a base de una rica experiencia cultural. Pero tomada literal, y superficialmente, ha contribuído a acentuar las distancias que la escuela tradicional puso entre el niño y el adulto, el niño y la cultura.

Reinante la concepción del alma plástica, y de la vida psíquica formada por elementos de sensaciones, el niño fue considerado, tradicionalmente, como un ser espiritualmente incompleto, y tratada su educación a base de elementos de conocimientos, de nociones simples; todo ello impuesto desde fuera, por obra de autoridad, y presión modeladora del educador.

La nueva educación quitó al maestro del centro de presiones, y puso al niño en él, como base de los procesos de desarrollo; pero en esos procesos quedó subsistente la idea de la placticidad, y peor aún, la del plan elemental de formación espiritual; salvo excepciones.

Entre estas excepciones, aparecen los aportes de la psicología que concibe al niño como un todo estructural, formado en un mundo de totalidades estructurales, donde su percepción abarca el conjunto significativo mejor que los elementos aislados. Ello revela un nuevo aspecto del ser en formación, psicológicamente estudiado. Aquí los aportes de Kofka, Koheller, Spranger, Decroly, han iniciado esta etapa.

Cuando otros estudios nos muestran un ser dinámico en el niño; que actúa funcionalmente, en actos de comprensión total de sentido, tan importantes revelaciones ocupan un lugar en la didáctica: se introduce el método global de lectura; o se confirman experiencias seculares; y los educadores más talentosos lo aplican también a la enseñanza del Cálculo, de la Geografía y otras disciplinas; y surgen los problemas de coordinar la enseñanza en grandes centros de acción del aprendizaje; como en el sistema de Decroly; en el de Proyectos; Complejos; Unidades, y otros.

Pero tanta novedad, como tan nueva precisamente, no puede vencer la tradición pedagógica, y la fuerza de sus concepciones, impone el criterio de que el niño siendo un ser tan distinto del hombre, es más niño aún de lo que se pensaba; concibiéndose, al fin, en muchos casos, más niño de lo que es.

Así, a la idea del ser incompleto, se agrega la de no ser hombre, ni en miniatura; y crean ambas la tendencia universal a subestimar el valor de la capacidad del niño, de su poder para asimilar la cultura, de su resistencia para la actividad intelectual.

La consecuencia de esa tendencia, deslizada inadvertidamente en los propios medios renovadores, ha sido la de reforzar la concepción pueril de la vida del niño, reduciendo su actividad escolar a planos culturalmente insignificantes, y ejercicios por debajo de su nivel mental; y la de crear una forma especial de infantilismo pedagógico, que empobrece considerablemente la eficiencia de la Escuela Común; a lo que hemos llamado la Puerididacia.

EL NIÑO Y LO HUMANO

La distancia excesiva del adulto, en que se quiere colocar al niño, no nos parece adecuada a las exigencias de una educación fundada en la ciencia de los valores. Es que, tal alejamiento o diferencia de ambos, puede muy bien ser verdadera en ciertos as-

pectos del psiquismo; pero la pedagogía como ciencia de educación no puede negar la identidad de ambas naturalezas espirituales, la del hombre y la del niño.

En el niño, en lo esencial de sus posibilidades de humanización, a través de las diversas etapas del desenvolvimiento psíquico, asoma el hombre, ya en la estructura estimativa infantil.

La Escuela Nueva no puede continuar ignorando el mundo de los valores en el alma del niño. Las fuentes vitalizantes emanadas de la conciencia natural de lo subjetivo, de la psicología precedente, se agotan, no por falsas, sino por insuficientes.

El niño puede poseer una distinta manera de estimar, de vivir el valor; pero su actitud estimativa es innegable; y lo que estima son los mismos valores que el adulto vive, precisamente sobre los mismos objetos.

Rodeado de seguridades, puede identificar los objetos con juicios propios; estableciendo su mundo lógico; crear formas mágicas; puede ser lo estético su mundo de valores; en los primeros años; o lo vital tal vez. Los valores éticos asoman más tarde para él cuando su vida conflictual, se multiplica. Pero de aquellos valores que vivimos junto a él en estos reinos, muy pronto coge él, de su caudal; como en las inhibiciones del pudor; y en sus actitudes de adecuación (positivas o negativas) referentes a las reacciones del medio familiar, por su conducta.

En su totalidad se ofrece el mundo, al ser que se instala en él; es una totalidad de seres entre presencia de fenómenos y del cosmos. Todo se da como un todo, dentro de totalidades, y en ellas hallamos nuestro modo de colocarnos, con la avidéz de la seguridad, lograda solamente a medias, desde el terror del bebe ante un rostro desconocido, hasta nuestra angustia, ante lo incierto o inexplicable de nuestro propio ser. Esta inseguridad, que quiebra el curso del sentimiento vital del ser, es una advertencia y una exigencia formulada a nuestros propios poderes espirituales, para

hallar los medios que restablezcan las condiciones mínimas del vivir, para nuestra conciencia.

Puestos en un medio cósmico y social, eternamente desconocido, es nuestro espíritu, en su propia medida, la única medida de lo incognoscible totalmente; y la única fuerza de penetración fenoménica del mundo, en el lugar —espacio y tiempo— que nuestra conciencia necesita, para adecuar nuestro ser al mundo. Por eso, nuestro espíritu actúa sin más apoyo, con decisión total y comprensión total, desde el nacimiento.

LOS PRIMEROS 10 MINUTOS DE UNA VIDA HUMANA

Nuestra primera experiencia de desligamiento definitivo de las doctrinas psicológicas clásicas, nos ocurrió cuando en actitud investigativa, esperamos el instante del nacimiento, para desarrollar nuestra comprensión de las primeras manifestaciones psíquicas.

Esperamos la presencia de un ser nuevo para el mundo; su rostro asoma con expresión de sueño agitado; no respira aún; todo rosado, ardiente cuerpo y rostro; espera el instante vital, que no puede demorar; golpea el médico la espalda; y aquello que ha venido, responde con un grito; un llanto-grito de dolor físico; es claro que siente frío. Con calma, cortando, se le separa biológicamente de su madre; se le higieniza y abriga cuidadosamente; sigue su llanto de dolor y molestias físicas; aún no abre sus ojos; pero en este instante, el tono y calidad del llanto cambia sorprendentemente: ahora llora con desconsuelo, amargamente, con infinitas calidades del sentimiento; es llanto de abandono, de olvido, de nostalgia, de despedida; como si aquel ser comprendiera y sintiera una separación eterna. Luego cambia el gesto del llanto, reaccionando; se apercibe a la lucha y lanza un llanto irritado, nuevo, de tono y forma propia: reclama, protesta, chilla, con la expresión neta,

ya instalada, del mal criado, del dominador, afirmado en las exigencias de su ser inconforme.

He ahí los primeros diez minutos —no más— de vida espiritual de un recién nacido. ¿Y antes de abrir sus ojos a la luz y de oír el rumor del mundo, éste es el ser que requiere experiencias psíquicas elementales para formar sentimientos o ideas? ¿Esta es la página en blanco, la tabla rasa? ¿A este ser hay que enseñarle paso a paso, lo que tiene que hacer, y formularle el pensar desde fuera, para que él se ubique y desenvuelva en el mundo?

No una gran distancia entre el hombre y el niño, sino al hombre mismo, al ser de nuestra propia vivencia, hallamos en estos diez minutos primeros de una vida; con idénticas reacciones espirituales, ante las mismas causas. Porque de tipo espiritual, pleno de sentido, fueron estas reacciones; el sentimiento de ausencia y de separación de un gran bien, o de un gran amor, fue nítidamente expresado en el llanto.

Ninguna de estas reacciones se mostraba menesterosa del antecedente del contacto del espíritu con una realidad común valiosa, y cara a nuestro propio ser; el primer llanto expresaba una reacción vital; el segundo llanto, llenaba su primer ámbito en el mundo, de resonancias dramáticas, de delicadas significaciones que reconocemos en la base de las creaciones de la poesía, de la soledad inseparable del hombre; en el tercer llanto de protesta y malcriadez reconocemos la instancia de los actos sociales y éticos, en que alguien con derecho reclama de otros; en que alguien reconoce o vive la realidad de un bien que espera, y de una forma creada de su exigencia subjetiva. El ser subjetivo, se mueve ya en un mundo de objetividades, comunes, claras para nosotros.

Conceptuar como diferente o distinto a nosotros a este ser, en sus primeros años, estará bien para especulaciones especiales de cualquier tipo, pero no para la educación, que es una fusión de afines espíritus, en un reino de fuerzas y significaciones afines,

cuya identificación con bienes eternos y valores vibrantes, es un objetivo de toda educación.

Tampoco es bueno descuidarlo en el abandono, y la separación, en ningún momento fingiendo actitud de guía; pues, hasta en la adolescencia, cuando se aparta él, por necesidad, lo hace atormentándose, desgarrándose.

Más tarde, reviene sobre sus pasos, y llega a nosotros, buscándonos gravemente, para escucharnos; pues ya presente que por otro camino nos apartaremos también de él, y que una nueva soledad le espera.

Nuestra presencia en el mundo de los niños y de los adolescentes, responde a esta fe en la plenitud de su poder para lo humano, de todas sus horas.

A que ellos están sintiendo en la totalidad común del mundo, los mismos aconteceres que impulsan al ser a manifestarse en formas de actos y obras que amaré después, si ellos son conformes al gran espíritu objetivo del Bien y de lo Justo, de lo Cierto y de lo Bello, de lo Util y de lo Grande; en el común e idéntico concierto de la cultura y de la vida.

C A P I T U L O X

LA FORMA DEL SABER ELABORADO EN LA EXPERIENCIA

“Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño”, ha escrito J. Dewey.

Las materias de estudio, sistematizadas, son constataciones de experiencias de valor, vividas por otros; y las constataciones de

valor, no son valoraciones. La educación, fundada en la experiencia, exige actos espirituales de sentido; experiencias de valores, cuyos rendimientos objetivos, ofrecen la materia esencial, para el conocimiento y la formación humana.

Todo el sistema de enseñanza está fundado, en cambio, sobre las materias del plan de estudios, las lecciones del programa escolar, y los pasos sistemáticos en que lo didáctico divide cada lección. Es una distancia grande entre el método pedagógico, y la realidad del espíritu.

La estructura de la educación tradicional no incluye en sus miembros, la nueva realidad axiológica.

Las reformas de la educación organizada, se expresan en signos de bienes, anticipados a la experiencia; no serían tampoco experiencias precoces o anticipadas, cuya significación pedagógica fuera discutible, sino de símbolos, fuera del cauce, y de las condiciones de la experiencia. Tampoco se trataría, de lo a priori, del conocimiento, que se da en la experiencia, esto es, ni antes, ni fuera de ella, sino en ella, y contemporáneamente.

La educación ha basado su fuerza en el conocimiento y la enseñanza. Pero, detrás de ellos, está la historia de la ciencia y el origen del *ethos* nacional, que se han nutrido exclusivamente en la experiencia.

Si el hombre, como espíritu, sintió los valores, creó los bienes, y sostiene la estructura de la cultura, es incomprendible, axiológicamente, cómo las generaciones nuevas pueden comprender los valores, e incorporarse al espíritu de la cultura, sin vivirlos.

Así, el rasgo fenomenológico de la experiencia valorativa "la apreciación es un acto original; constatar apreciaciones no es apreciar", cancela los antiguos fundamentos y métodos de la educación.

La educación funcional, originada en la concepción de J. Dewey, mantiene vigor de validez axiológica, pero necesita generalizarse como principio aplicado, a los sistemas pedagógicos. Por ello,

el acto educativo y el aprendizaje, se desarrollan en situación problemática, en lo técnico, en lo científico y en lo social.

Una excesiva intervención docente en la creación de tales situaciones problemáticas, conduce a la anulación del principio: el problema es del educando, no del maestro. La determinación pragmática del principio fundamental, funcional, es notablemente iluminada por la filosofía de los valores: la necesidad funcional, no requiere ser creada por el maestro, pues tal facultad es excesivamente discrecional, y arbitraria, para el caso. La experiencia estimativa es un acto original, espontáneo, imprevisible, cuya estructura escapa a planes y direcciones del profesor. Ella ocurre en el contacto directo de los objetos —naturales-sociales-ideales— con el espíritu del educando, cuyas reacciones espontáneas dan el nivel y las formas de la situación axiológica, para la experiencia valorativa de sentido.

Las reacciones estéticas, y sus formas ante los objetos, crean rendimientos de ese campo, que aceptamos como bienes; esto es, como objetos creados, portando estéticos valores. Nos conformamos actualmente —progreso del saber pedagógico— con su carácter y nivel evolutivo, y esperamos una normal evolución de la personalidad que se educa en ese campo: esto es, no nos precipitamos en la corrección, porque, juzgado con autoridad artística, los rendimientos infantiles valen, aunque no se ajusten a las técnicas dominantes.

Pero en el saber científico no ocurre lo mismo; el docente prevé toda la experiencia; sitúa los problemas en un orden; prepara sus respuestas, organiza el material; indica principio y determina el fin; y así, aún en el caso de una enseñanza experimental, poco queda al alumno en verdad, por experimentar, en cuanto a los valores lógicos se refiere, fundamentos de la cultura científica.

En la historia de la cultura, aparece la ciencia, durante largos períodos, sosteniéndose, y aún creciendo, sobre hipótesis erró-

neas, las cuales caducadas a través de siglos de reflexión y de prueba, dan lugar a otras, más adecuadas.

¿Puede un espíritu infantil prescindir totalmente de la duda, de los problemas, de una imagen propia de la situación de la realidad científica, que se pretende hacerle comprender en una lección?

¿No debe el niño disponer en su espíritu, de un espacio y tiempo suficiente, para madurar los problemas que suscita una realidad; concluir él mismo sus hipótesis; expresar su propia imagen de lo real, en cuestión, antes de recibir el impacto de la sabiduría del profesor?

La autenticidad, la pureza e intensidad de la experiencia estimativa, en las distintas esferas de la cultura a donde se incorpora el alma en trance de educarse, depende de dos factores sustanciales ya estudiados:

a) La vocación cultural del educador y su consagración a la cultura y a la educación. Ello elimina al educador enciclopédico, y exige un destino espiritual entregado a la forma típica de la personalidad docente. Deben, además, ser espontáneas y vivas las formas ético-sociales de la personalidad, en el maestro, como estructuras básicas de su vocación.

Solamente el artista puede juzgar los valores de rendimiento estético del educando; y el científico, es quien puede compartir con autoridad, valores teóricos y sus secuencias, con el alma juvenil.

b) Y el medio donde la experiencia estimativa trasciende. La ciencia exige medio y condiciones propias, para la apreciación y la investigación; las letras necesitan sus objetos propios y su medio adecuado.

La técnica, las artes plásticas, y el trabajo manual, su ámbito típico, sus materiales. Todo esto significaría una consideración nueva en la arquitectura, en la instalación y alojamiento de los locales destinados al servicio de la educación y la enseñanza.

CAPITULO XI

APLICACION ORGANIZATIVA

Hemos liberado la responsabilidad del educador, de su función de modelo vivo; responsabilidad dramática que lo subyugaba a la condición del comediante; y le inhíbe su propio destino.

Hemos liberado también al educador, del complejo de la enciclopedia, responsabilidad agobiante que anula su personalidad.

Queremos también liberarlo de la minucia didáctica, que ahuyenta al valor, y mecaniza el espíritu.

Para lo primero, le damos la simple y honda función de hombre, que se busca a sí mismo, internándose en el mundo pleno de valores, cuyo reino recorre a través de la experiencia de la cultura humanística y científica, como base de su formación magisterial.

Inmediatamente, consideramos la fuerza esencial típica de la personalidad de ese hombre; su forma espiritual de vida; su vocación cultural; y lo colocamos en la enseñanza, en el sector de valores que ama, y domina.

Luego asignamos a ese sector cultural —maestro, cultura y valores— la propia significación espiritual y metódica que la esfera respectiva posee; esto es: existen métodos de la ciencia para los valores teóricos; no se necesita un método didáctico especial, para las experiencias de esos valores. Aliviamos al educador, del formalismo didáctico.

Estamos con ello, liberando también al educando; y a la cultura, que encuentra así, abiertas las puertas de la Escuela Común, y libre su ámbito para alojarse en ella, donde debió estar en todo tiempo.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Son ya numerosas las instituciones educativas que se rigen por el sistema de Maestros Asociados. Describiremos, pues, el proceso de su transformación.

1º Intentamos explicar a los educadores los fundamentos filosóficos de esta reforma, que culmina en nuestras conclusiones precedentemente fijadas. Si los educadores, conforme a sus autoridades, se sintiesen impulsados a ensayar el sistema, realizamos la segunda etapa de la reforma.

2º Los profesores, recapacitan sobre sus vocaciones, aptitudes, inclinaciones, preparación o decisión más adecuada, para dedicarse a un campo cultural dado, coincidente en lo posible con su forma estructural propia. Se consideran, entonces, para la realidad de la Escuela Pública Común contemporánea, los posibles campos:

I. Valores lógicos. — Formas de vida teórica: a) campo de las Ciencias Físico Naturales; b) campo de las Ciencias Matemáticas.

II. Valores estéticos. — a) campo de las Letras; b) las Artes Plásticas y la Música.

III. Valores éticos, ético-sociales, jurídicos, religiosos. — a) Lenguaje; b) Ciencias Sociales. — Cultura del civismo.

IV. Valores vitales. — Formas de vida económica: a) Técnica; b) Educación Física; c) Habilidades en general.

De estos campos en que aparecen ordenados los valores de la cultura, escogen los educadores las formas culturales afines, dentro de las exigencias del plan de estudios.

3º Los educadores se asocian luego con grupos de grados que atenderán en común, desapareciendo así la organización basada en el maestro único, a cargo de grado único. El educador no se dirige ya a la totalidad de un grado exclusivamente, sino que tendrá por educandos al conjunto de alumnos del grupo de grados en el que

está asociado con otros educadores, los cuales se dirigen asimismo a la totalidad de educandos de los tres grados.

La totalidad del contenido del plan de estudios se distribuye entre los educadores asociados, en forma de que ninguna materia o exigencia programática de la Escuela Oficial Común, quede fuera de las actividades de los educadores asociados. El plan de estudios no sufre alteración, y los programas existentes son considerados, desde el punto de vista de las posibilidades de su aplicación, con tendencia a la superación de los mismos.

Se mantiene dentro del plan, el sistema de grados, existente; ya sea en la forma de grupos homogéneos diferenciados, o en otras formas; ellos pueden en todo caso, escindirse en grupos, en equipos, grupos de trabajo; e individualizarse la enseñanza, en lo necesario.

Ejemplo común de organización para una escuela de 8 grados con 8 maestros, formada por dos primeros, dos segundos, un tercero, un cuarto, un quinto y un sexto grados:

Damos preferencia a los grados superiores, para la división en grupos asociados, que originalmente ha constado como máximo de tres divisiones; por lo tanto, agruparíamos a los grados 6º, 5º y 4º, formando el primer grupo de grados asociados; luego asociaríamos los grados: un tercero y dos segundos; y formaríamos el segundo grupo, de tres grados; finalmente integraríamos el tercer grupo, por dos primeros grados.

Inmediatamente, asignaríamos a los grados asociados, tantos maestros como grados lo integran. Así, al grupo de 6º, 5º y 4º, le asignaríamos tres profesores; tres al grupo formado por un grado 3º; y dos 2os. grados. Al grupo formado por los dos primeros grados, se le asignarían los dos profesores restantes.

Organizada así la formación de grupos para la distribución del personal docente, pasaríamos inmediatamente a la aplicación del plan de trabajo previamente efectuado, que sería el siguiente:

El plan de estudios ha quedado dividido en tres grupos de materias exigidas como base de la enseñanza, a saber:

- a) Ciencias Físico-Naturales;
- b) Matemáticas, Dibujo y Artes Manuales;
- c) Lenguaje y Ciencias Sociales.

No hemos mencionado el local en que han de actuar estos docentes, para referirnos a la operación esencial que es la distribución de la materia del plan de estudios así agrupada, entre personalidades vocacionales, dispuestas a actuar dentro del nuevo sistema de enseñanza, fundado en la experiencia de los valores humanos.

El educador responsable del grupo cultural aconsejado, y de la formación cultural de un grupo de grados en ese campo, puede instalarse en ese mismo instante, en el propio local tradicional, por deficiente y pobre que fuere el mobiliario, y los recursos disponibles.

Es que, este educador, llevando el signo de su nueva función, que es la de ejercer el magisterio, dentro del campo de la experiencia metódica espiritual del hombre, no podrá en ningún caso resignarse a continuar actuando en los medios en que ha desempeñado las funciones tradicionales, que debe superar ahora.

Queda abierto en este acto, a todas las posibilidades de adecuar el local, el mobiliario, y los recursos culturales, a las condiciones de la esfera del saber que le corresponde regir, como maestro en ese campo.

La exigencia de modificación de las condiciones en que debe actuar un maestro de vocación, son perentorias, ejecutivas, y claras.

El maestro que ha asumido el deber de actuar en el campo de las ciencias, deberá crear las condiciones para la experiencia de los valores teóricos, poniendo en contacto al alumno con los bienes de la ciencia y la experiencia científica; esto justifica la creación lenta pero segura, de un laboratorio, que es el medio adecua-

do para la formación del educando en una definida esfera de valores de la cultura.

Del mismo modo, procederá el profesor consagrado a la experiencia en el sector del Idioma; lo dotará de los objetos valiosos de esa esfera de valores; y así en los otros aspectos se crearán ambientes.

LOS AMBIENTES

Los ambientes que van surgiendo, después que el educador ha asumido responsabilidades culturales plenas, en su radio, pueden variar en cantidad y disposición, de acuerdo con las exigencias o necesidades de cada centro escolar, así:

1º Cuando los grados asociados son dos, estando dependientes de dos profesores, existen dos ambientes;

2º En la división formada por tres grupos, a cada educador corresponderá un ambiente, y existirán por lo tanto tres ambientes;

3º Pueden existir cuatro y más ambientes, según la forma de adaptación del sistema, a cada medio nacional y local.

Laboratorio: Al ambiente destinado a la enseñanza científica, hemos llamado Laboratorio, y debe adecuarse cada vez en mayor grado de eficiencia, a la cultura científica basada en experiencias de sentido.

Taller: Al ambiente destinado a la enseñanza de las Matemáticas, Manualidades, Dibujo y otras, hemos designado originariamente como un Taller, en el que el propio trabajo constructivo, puede en la mayoría de las oportunidades, servir de base funcional a la enseñanza del cálculo y de la geometría.

Aula: Hemos designado al ambiente en el cual se desarrolla esencialmente una enseñanza oral, que conserva o puede conservar aspectos de la educación tradicional, que deben desaparecer, casi totalmente, del Laboratorio y del Taller.

El Aula, en el Plan de Maestros Asociados, tiene por base de

su ambiente, la biblioteca y los documentos gráficos de las Ciencias Sociales. Así, pues, en la estructura organizativa del Plan, los profesores actúan en los ambientes de Laboratorio, de Taller y de Aula.

Si los grupos de grados son solamente dos, los ambientes de Laboratorio y Taller, quedan unidos, si se trata de grados inferiores.

Si tratándose de grados superiores, es posible crear una mayor división de la actividad cultural, aparece subdividida el Aula en dos campos: un Aula exclusivamente para el Idioma, Lenguaje, Letras, Lógica gramatical; y otra Aula, para las Ciencias Sociales; Historia, Geografía y Educación Cívica.

Resumiendo: dos o tres grados o cuatro; a cargo de otros tantos maestros con distintas tareas, trabajan, distribuyéndose el día escolar, en sus ambientes diferenciados. De acuerdo con el espíritu de las corrientes pedagógicas nuevas, los ambientes desarrollan temas centrales comunes; y de acuerdo con la Filosofía del Plan, la Metodología de los ambientes, se basa en la experiencia de sentido de los valores. La coordinación de los procesos intelectuales entre sí, y con los conocimientos, se integra en la unidad de la personalidad, sostenida por la conciencia estimativa, campo experimental de los actos educativos.

Una organización de tres ambientes es válida desde 1º hasta 6º grado. Pero en algunos países, como en Venezuela, por exigencias legales del aprendizaje, hubimos de crear cuatro ambientes para los grados superiores, a saber: Laboratorio, Taller, Aula de Expresión y Aula de Ciencias Sociales, actuando en ellos cuatro maestros asociados. Se intensifica en el Aula de Expresión la experiencia literaria e idiomática; se da curso a la Historia, Geografía y Educación Cívica en el Aula de Ciencias Sociales.

La experiencia ecuatoriana ha consagrado también la necesidad de cuatro ambientes.

En el ambiente de Taller, surge la necesidad de un maestro en

Artes Plásticas, cuando el educador no domina ese campo cultural; debiendo recurrirse en lo posible a expertos, profesionales, o artesanos para experiencias especiales en madera, metales, fibras vegetales, alfarería, tejidos, prácticas del hogar, etc., que deben desarrollarse, necesariamente, en la Escuela Común.

CAPITULO XII

CARACTERIZACION DE LOS AMBIENTES

Laboratorio: Debe llenar este ambiente las necesidades requeridas por la iniciación científica. Debe estar dotado de un mobiliario adecuado para la Observación, la Experimentación y toda clase de manifestaciones prácticas en Ciencias Físico-Naturales; Tecnologías sencillas; y otras actividades experimentales. Una mesa de superficie adecuada para las observaciones y manipulaciones científicas, es indispensable; y mesas menores para grupos de alumnos de tres, cuatro y seis, para trabajos por grupos.

Debe favorecerse el trabajo en cooperación, por grupos de tres a seis estudiantes. Se necesitan estantes suficientes y alguna vitrina para conservar el instrumental y los materiales más delicados. Para asientos pueden adaptarse sillas de madera, taburetes u otras formas ad-hoc. Las mesas se suplen con tablas alisadas, sobre caballetes movibles, en caso de necesidad. Un mesón lateral, con equipos científicos para trabajos individuales, se ajusta a la pared; pudiendo este mueble suplir, en parte, los indicados para grupos, si fuera posible organizar el trabajo en colaboración.

El instrumental de un Laboratorio Escolar se organiza en consonancia con la edad y el nivel intelectual de los alumnos. Así,

en I y II grados, se necesitan: reverbero, recipientes para conocimientos, frascos de vidrio para acuarios, cajas para terrarios, tarros para depósitos, vasos, lupas, pinzas, balanza, etc.

En los laboratorios de III a VI: lupas dobles, microscopios, pinzas, cajas de disección, y en resumen, los elementos fundamentales para la iniciación en Biología, Física, Química, Mineralogía, Análisis de tierras, de alimentos y productos diversos. Instalación para experiencias de cocina, en las escuelas femeninas o mixtas, y terrarios, acuarios y maceteros con plantas. Nótese que estos laboratorios difieren de los existentes hasta ahora en los establecimientos de enseñanza, donde son utilizados esporádicamente, o en algunas horas del día. Los laboratorios del Plan de Maestros Asociados funcionan constantemente, pues son las salas de clases, al mismo tiempo. Durante todo el horario escolar existen grados trabajando en los laboratorios, que luego visitan el Taller y el Aula, también ocupados continuamente.

Taller: Las actividades del Taller son responsables de la capacitación matemática y de las experiencias tecnológicas básicas. Mesas e instrumentos para Trabajo Manual y experiencias matemáticas, son necesarios en este ambiente, así como buenos pizarrones, con sus reglas métricas y escuadras, compases, transportadores. Aquí se utiliza toda clase de medidas: capacidad, volumen, longitud, peso, tiempo, superficie, valores monetarios. Se construyen formas, figuras, sólidos geométricos, objetos, con la mayor preocupación por la precisión y la justeza. El Taller dirige la parte tecnológica del huerto y canteros experimentales; debe poseer herramientas de agricultura, que facilitará al Laboratorio, cuando les sean requeridas.

Necesita disponer de elementos necesarios para las manualidades: arcilla, madera, cartón, fibras, etc., y para el dibujo: papel, colores, crayones, acuarelas, tierras de colores, todo dentro de las posibilidades del plantel. Existiendo locales disponibles, puede

preverse la instalación de talleres pequeños complementarios, especiales: alfarería, fragua, carpintería y otros.

Aula: Este ambiente conserva las condiciones materiales del aula tradicional; los pupitres escolares, pueden ser utilizados, debiendo existir alguna mesa amplia para trabajos gráficos de los alumnos. La biblioteca del grupo de grados asociados se organiza en el Aula, donde se exhiben los mapas, cuadros históricos, grabados artísticos, retratos de escritores y héroes, que dan carácter a la atmósfera de la sala de estudio.

Las responsabilidades de este ambiente obligan a disponer de comodidades para ejercitación en la escritura correcta, en tinta; para ensayar dramatizaciones, mostrar el periódico mural; y disponer de algún rincón para las organizaciones internacionales; clubes culturales; información nacional. Debe mantener viva y jerarquizada la actividad de lectores en la biblioteca. La lectura selecta y la composición espontánea, son procesos centrales de este ambiente.

FUNCION DEL LABORATORIO

1.—Al Laboratorio le corresponde iniciar y desarrollar los procesos de observación y experimentación de los objetos, tomados de los centros de coordinación de vivencias espirituales de sentido, promoviendo y dirigiendo la actividad de los educandos en el campo de los valores de la iniciación científica, principalmente.

Para ellos proporcionará los materiales de estímulo necesarios, los instrumentos y las oportunidades para que los alumnos realicen personalmente experiencias, y expresen sus resultados en forma oral, escrita y gráfica.

Los objetos considerados como centro de coordinación, en el Laboratorio, deben aún ser entregados a los educandos, para que ayudados éstos por los procedimientos del método científico y la

respuesta de la experiencia a la interrogante infantil, experimenten y desarrollen nociones en el campo de la formación científica.

2.—En segundo lugar, el Laboratorio desarrollará su propio programa de acuerdo con los elementos de observación que deberá acumular como base de la actividad dentro de su ambiente. Tales elementos se organizarán a partir de las primeras experiencias, que deben proseguir luego en el tiempo con el tratamiento adecuado; y de la clasificación y estudio de los materiales que aportarán los estudiantes, recogidos en excursiones, y se conservarán con todos los datos requeridos para estudios posteriores de los mismos.

3.—Organizará el Laboratorio, el cuidado y la observación permanente de la vida animal en acuarios y terrarios, que mantendrá en la clase y en los patios; y de la vida vegetal, que corresponde a estímulos ocasionales de los cambios de estación o procesos biológicos interesantes de cada medio; asimismo los fenómenos o hechos naturales, que exijan consideración, por su presencia ocasional, llamativa.

4.—Muy atentamente se ocupará el maestro del estado sanitario de los educandos; de su vida higiénica; su desarrollo en peso y talla; su alimentación, vestido y costumbres, prejuicios y formas de encarar la salud y la vida del niño, de la naturaleza y del medio social, deberán ser fijados bien, y ordenados en forma de su inclusión en el sistema organizado de esos conocimientos.

5.—La actividad del Laboratorio puede trascender al pueblo, en conferencias científicas, elementales para las poblaciones de algunos barrios de la ciudad.

FUNCION DEL TALLER

1.—Al Taller le corresponde continuar los procesos de observación y experimentación desarrollados en el Laboratorio, tomando como objetivo la Medida, Tecnologías sencillas y expresiones

plásticas, como dibujos, manualidades, prácticas agrarias y de formas de intercambio económico.

El Taller es responsable del cultivo y desarrollo de la capacidad matemática.

Las actividades de los alumnos estarán asociadas al sentido científico de las observaciones de Laboratorio, por los procesos de medida: pesos, longitudes, volúmenes, velocidades; y por los valores económicos resultantes del estudio del estímulo coordinador, por cuyo nexo se vincularán al sentido económico de la vida nacional, como función esencial de este ambiente.

2.—Organizará el trabajo manual como experiencia de los procesos básicos, por medio de los cuales se desenvuelve la industria del país y sus artes manuales.

Las experiencias más antiguas, en las técnicas más vitales de la economía autóctona, serán incorporados como objetivo de las actividades del Taller.

3.—A partir de las experiencias y aplicaciones mencionadas en las funciones 1 y 2, el Taller desarrollará la enseñanza del cálculo, conduciendo sus fundamentos al campo propio de las matemáticas, la abstracción, y provocando intensa ejercitación para agilitar las aptitudes y fijar y sistematizar las nociones.

FUNCION DEL AULA

1.—Corresponde al Aula estimular, dar oportunidades y juzgar las experiencias, en las esferas de los valores estéticos y ético-sociales, partiendo de las vinculaciones adecuadas que proporcionen los objeto-estímulos examinados en otros ambientes, pero manteniendo la necesaria integridad autónoma de su campo cultural. Este abarca el dominio del Idioma Nacional, Literatura, Arte y Ciencias Sociales.

Sus instalaciones y ambiente deben facilitar la mejor ejercitación en la Escritura, Redacción, Lectura, Recitación y demás ac-

tividades de la palabra, como una función del pensamiento, de cuyas técnicas y aprendizaje es responsable el Aula.

2.—Tomando por base la documentación cultural y los hechos sociales del medio comunal y nacional, deberá desarrollar las inquietudes y problemas de los alumnos, referentes al porvenir de la Nación, su engrandecimiento, su seguridad y la armonía y el bienestar del pueblo. Es responsable por la enseñanza de Historia, Geografía y Educación Cívica.

3.—Proyectos creativos, de rendimientos literarios, responderán a la necesidad de convivencia estética de la comunidad escolar, siendo función del Aula preparar esos materiales y organizar los actos culturales periódicos destinados a los alumnos, a sus maestros, a las madres, o al pueblo en los barrios de la ciudad.

4.—Corresponde al Aula mantener la correspondencia de los grados asociados, con escolares u otras personas, dentro y fuera del país.

5.—El Aula editará el periódico mural o impreso que redacten los alumnos de los grados asociados.

6.—Estará a cargo del Aula la dirección de la vida ético-social de los grupos asociados, administrando y supervisando sus instituciones auto-educativas: asambleas, elaboración de leyes, justicia. instituciones auto-educativas: asambleas, elaboración de leyes, reglamentos de juegos y de la vida normativa de la Escuela.

CAPITULO XIII

EJEMPLOS Y DIRECCIONES

a) Escuela graduada, con seis maestros

I

Tres ambientes diferenciados, por la asociación de tres maestros, con sus tres grados: 4º, 5º y 6º; con tres rotaciones, o cambios.

1. Laboratorio Maestro F.	2. Taller Maestro G.	3. Aula Maestro H.
1er. Tiempo: IV grado	1er. Tiempo: V grado	1er. Tiempo: VI grado
2do. Tiempo: VI grado	2do. Tiempo: IV grado	2do. Tiempo: V grado
3er. Tiempo: V grado	3er. Tiempo: VI grado	3er. Tiempo: IV grado
—Experiencias	—Experiencias	—Experiencias
Iniciación científica experimental, Biología, Ciencias Físico - Químicas y Geográficas.	Medida: Matemáticas, Geometría, Plástica, Manualidades.	Idioma Nacional, Expresión, Asociación, Historia, Educación Cívica.

II

Dos ambientes diferenciados, mediante la asociación de dos maestros para los grados 2º y 3º

1. Laboratorio - Taller Maestro D.	2. Aula Maestro E.
1er. Tiempo de trabajo: 3er. grado	1er. Tiempo de trabajo: 2º grado
2do. Tiempo de trabajo: 2do. grado	2do. Tiempo de trabajo: 3er. grado

Iniciación científica: Historia Natural, Medida, Matemáticas y Cálculo, Manualidades, Dibujo. Lectura, Elocución, Composición, Historia, Geografía, Educación, Cívica.

III

Ambiente único

Grado: 1º Maestro N

Todas las actividades en un ambiente, pero con materiales propios, típicos para cada actividad, que den carácter al medio.

b) Escuela con siete grados y siete maestros

Pueden asociarse: dos primeros grados, en dos ambientes diferenciados, Laboratorio - Taller y Aula y luego 2º y 3er. grados, y 4º, 5º y 6º, como en el ejemplo a): II y II.

c) Escuela de doce grados y doce maestros

Pueden asociarse, si existen tres primeros grados, en tres ambientes diferenciados; luego dos segundos con un tercero; un tercero con dos cuartos; y dos quintos con un sexto.

ASOCIACION DE GRADOS

1º A	2º A	3º A	5º A
1º B	2º B	4º A	5º B
1º C	3º B	5º B	6º

Variante

En este ejemplo, podrá funcionar el primero C, en un ambiente único, con un solo maestro; y asociarse el 1º A y 1º B en dos ambientes; tratándose de clases diferenciadas, en que el 1º C pudiera ofrecer dificultades de retraso por su edad.

La agrupación de grados debe iniciarse por las clases superiores, 6os., 5os., y 4os., que en todo caso actuarán en tres ambientes, a cargo de tres maestros asociados; o de cuatro ambientes, con cuatro profesores.

En tercero y segundo grados debe preferirse la agrupación triple, pero puede aceptarse la asociación de dos maestros, que representa, a esa altura, un paso importante en la jerarquización de la enseñanza.

Es preferible que los primeros grados funcionen en dos o tres ambientes, a hacerlo en uno solo; pero estos grados elementales pueden funcionar en ambiente único, si no se halla manera organizativa de incorporarlo a alguna agrupación de grados asociados.

En una Escuela de cuatro grados, a cargo de dos maestros, es ventajosa la organización asociada: cada maestro trabajaría con dos grados en un ambiente especial alternando con los otros dos; de este modo en vez de dirigir todo el programa con dos grados, lo haría solamente con un grupo de actividades de su preferencia, con los cuatro grados asociados, con su colega, en la distribución de las tareas. Cuanto más numerosa es una escuela, mayores facilidades se presentan para la organización de grupos que actúen en comunidad, con maestros asociados en su tarea.

NUMERO DE AMBIENTES

Puesto en práctica el principio de maestros asociados y ambientes culturales, ofrécese una gran latitud organizativa.

La Escuela Experimental de Las Piedras, de doce grados, en

el Uruguay, ha funcionado con los maestros organizados, sirviendo a dos y a tres ambientes.

En el primer grado existen dos ambientes: un Laboratorio-Taller y un Aula a cargo de dos maestros, respectivamente. En el primer ambiente, se desarrollan las actividades de observación, matemáticas, manualidades; en el Aula: Lectura, Lenguaje e iniciaciones culturales varias.

El segundo grado, en dos grupos, se asocia con un tercer grado y funciona en tres ambientes: un Laboratorio, un Aula y un Taller.

Un grupo de tercer grado, con dos de cuarto grado actúan asociados; y dos quintos grados están unidos a un sexto grado, en los tres ambientes superiores: Laboratorio, Taller, Aula.

En Venezuela, desde los primeros grados, estuvieron agrupados en tres ambientes con tres maestros. Pero en los sextos grados se crearon cuatro ambientes, impuestos por las exigencias especiales de los exámenes de primaria superior. Funcionaron para los sextos grados, pues, un Laboratorio, un Taller, un Aula de Expresión (Idioma Nacional) y un Aula de Asociación (Ciencias Sociales).

En Quito, la organización varía para cada escuela. Así, la Anexa "Leopoldo N. Chávez", con 12 grados, mantiene tres ambientes para todos los grados, incluso los primeros. La "Uruguay", con seis grados, funciona con el primer grado en ambiente y maestro único; segundo y tercer grados, en dos ambientes, con dos maestros; y 4º, 5º y 6º grados en tres ambientes con tres maestros. En la Anexa "Guayaquil", con 13 grados, funcionan agrupados así, en el primer año de ensayos:

1º A y 1º C	dos ambientes
2º A y 2º B	dos ambientes
3º A, 3º B y 2º C	tres ambientes

4º A, 4º B y 5º B	tres ambientes
5º A, 6º B y 6º A	tres ambientes

En el segundo año de ensayo se adoptaron cuatro ambientes en los grados 5º y 6º (2 quintos y 2 sextos). También la Anexa "Murillo" ha adoptado cuatro ambientes, ya desde el 3er. grado.

DISTRIBUCION DE LA MATERIA DE ESTUDIO

El Plan de Maestros Asociados ha sido adaptado a las necesidades generales de una reforma de la Escuela Pública Común, del Estado, especialmente en nuestros países latinoamericanos. Por ello, no encuentra dificultades sensibles, ni en el plan de estudios, ni en los programas oficiales. En su ya extensa y detenida experiencia, ha vencido todo obstáculo referente a las exigencias corrientes programáticas oficiales, y sus resultados han superado considerablemente los rendimientos escolares de la enseñanza de tipo tradicional.

Es por ello que no existen problemas substanciales, sino de detalles técnicos, para ajustar el plan de estudios.

La distribución de la materia de estudio, se realiza, con preferencia, entre tres profesores en sus respectivos ambientes, de la manera siguiente:

DISTRIBUCION PARA TRES AMBIENTES:

Laboratorio: Ciencias Físico - Químicas
 Ciencias Biológicas
 Ciencias Geográficas

Taller: Aritmética
 Geometría
 Dibujo

Manualidades
Labores prácticas diversas

Aula: Lenguaje

Lectura
Gramática
Ciencias Sociales

DISTRIBUCION EN CUATRO AMBIENTES:

Laboratorio: Ciencias Biológicas

Química
Física

Taller: Matemáticas

Dibujo
Artes Manuales

Aula de Expresión: Idioma Nacional

Aula de Asociación: Ciencias Sociales.

A través de nuestra experiencia, hemos insistido siempre en asignar al ambiente de Aula las Ciencias Geográficas. Un factor importante, sin embargo, nos ha obligado, algunas veces, a modificar nuestro criterio. Ello ha ocurrido en Las Piedras (Uruguay); en Venezuela; y hoy se repite en el Ecuador. Ese factor es la importancia en extensión y calidad que por motivos tradicionales, o circunstanciales, o de otro orden, adquiere en determinado momento la enseñanza de la Gramática. En este caso, de ineludible importancia, de hecho, es necesario aliviar el Aula descargándola de alguna materia. De esa manera, en el Uruguay, trasladamos al Laboratorio las Ciencias Geográficas, quedando equilibrada la

función respectiva de los tres ambientes. En la actualidad, sin embargo, la Geografía ha vuelto a darse en el Aula. En cambio, en Venezuela, por circunstancias especiales ya referidas, del régimen oficial de exámenes, subdividimos la materia de Aula en dos ambientes:

Aula de Expresión, exclusivamente para el Lenguaje; Letras; Biblioteca; Gramática; Teatro.

Aula de Asociación, para Historia, Geografía y Educación Cívica. De esta manera, en los grados superiores existían cuatro ambientes: Laboratorio, Taller, Aula de Expresión y Aula de Asociación.

Entendemos que estos cambios son necesarios, en las condiciones actuales de los planes y programas, a partir del quinto grado primario. De primero a cuarto, la división tripartita es aceptable, con las adecuaciones y ajustes que cada medio nacional exija.

ROTACION Y HORARIOS

El Plan de Maestros Asociados constituye un instrumento de reforma, adecuado especialmente al tipo común de instituciones oficiales; se ha desarrollado en la Escuela Pública Común de América Latina, y su mayor virtud organizativa, es la de cambiar totalmente la estructura del sistema tradicional, conservando el sistema de grados, el programa, y el plan de estudios, y los mismos locales en que se halla ubicada la Escuela; cambia la función del maestro y su actitud espiritual, quedando a su cargo las adecuaciones del ambiente escolar.

Es natural, pues, que la distribución del tiempo disponible por el profesor, para cada grado asociado, debe ser objeto de cuidadosa organización.

Hemos señalado que los grados asociados trabajarán en ambientes culturales típicos, a saber:

Laboratorios,
Talleres,
Aulas,

en los cuales actúan maestros, en la forma vocacional ya indicada. Por lo tanto, los grados efectuarán rotaciones, o cambios de ambiente, por períodos de tiempo acordados por la dirección y el personal de la Escuela.

La duración de los períodos a través de la experiencia del plan organizativo, responde a la idea de que los grados actúen en tres ambientes por lo menos en el día escolar, sin que ello constituya norma fija; sino solamente orientación para facilitar la aplicación inmediata, de acuerdo con los hábitos pedagógicos corrientes, que no representen factores negativos esenciales del nuevo sistema. Entendemos que el período de permanencia en un ambiente no debe ser inferior a una hora y un cuarto; una hora es tiempo mínimo escaso, y menos, no es aconsejable.

Dentro del horario corriente de la Escuela, tres rotaciones de 75 minutos, poco más o menos, con breves descansos, es solución estimable; pero tendrá libertad de organizar el tiempo, el maestro, dentro de las condiciones locales del horario, recomendándose que no sea nunca inferior a una hora y cuarto la duración del período, dejándose, en todo caso, abierto el campo investigativo para los períodos mayores, con toda amplitud.

Los maestros asociados pueden acordar una permanencia mucho mayor, si la conciben adecuada; por ejemplo, de un medio día o más, si se hallan en situación de aplicar modalidades que así lo exijan.

La duración del período de permanencia de los grados en los ambientes respectivos, debe ser considerada en función del empleo

del tiempo, y la calidad de las tareas que se cumplan en el ambiente. De acuerdo con el sistema, no existen en ellos lecciones formales, sino que se cumplen experiencias directas de apreciación de valores, y se satisfacen las actividades de expresión de los alumnos, como se verá en la parte metodológica.

Las experiencias básicas, para la conquista del saber, como forma de la cultura, requieren actitudes de serenidad y reflexión, de calma y trabajo cuidadoso y profundo, entre maestros y alumnos, cumplidas en el tiempo necesario; razón de insistencia para preferir períodos largos, si van a ser mejor aprovechados.

Durante el período, deben desarrollarse las variadas tareas de la enseñanza: experiencias mismas; expresiones orales; gráficas; escritas; manipulaciones; actividades prácticas; conferencias; etc.; de modo que no hay razón para juzgar demasiado largo un período, porque exceda del término corriente de una lección formal: es ésta siempre árida, esencialmente, y el alumno, coacto, obligado a atender, se fatiga; pero en el ambiente, el alumno es más libre; y la actividad debe ser variada y rica, estimulante, en relación con el nivel espiritual del grado respectivo.

Fijado el tiempo de duración del período de permanencia en los ambientes, los maestros asociados asumen responsabilidad solidaria de adecuar su tarea a la duración del horario con las previsiones necesarias; de modo que su plan esté dispuesto; se entre en la labor favorecida por tantas condiciones nuevas, y se tenga en cuenta, que en un tiempo acordado deberá entregar su grado a otro ambiente; recibir el que los está esperando. El hecho pedagógico nuevo, es que la tarea del ambiente es continua, y su interrupción, por terminación del período, no tiene nunca la significación del corte de una lección formal.

La clase no tiene en el plan, el carácter de una lección formal, sino de un trabajo continuo, que puede ser suspendido y retomado más tarde o al día siguiente. No obstante, preferimos la permanencia suficiente, pre-establecida, o acordada en cada caso, por

los maestros de un grupo de grados. Lo que no admitimos, es el privilegio que se abroga un maestro para continuar reteniendo el grado, mientras ya ha terminado el período convenido para la rotación. Casi siempre ello se debe a una iniciación tardía, debido a falta de material, o de preparación de su tarea, del propio maestro demorado, más que a una necesidad real de proseguir un trabajo interesante.

CAPITULO XIV

EL METODO PEDAGOGICO Y LA CULTURA

Como un resultado de esta organización del trabajo metódico del educador, no existe un método didáctico especial para la experiencia y el ejercicio de la cultura, sino el método cultural propio de cada materia del saber. En la cultura científica, el educador es un maestro en ciencias, juez de rendimientos en su campo, donde no puede alterar la forma propia de su ciencia, a fin de conservar su fuerza humana formativa, y la densidad y riqueza de saber, para ofrecer al educando. Se hace innecesario procedimientos, forma, tipo o artificio alguno para impartir el conocimiento, pues éste asoma de otro origen en el ser, y la ciencia tiene el derecho de ajustarlo en la figura de su propio artificio, que no puede ser superado por medios secundarios, solamente adecuados a fines extraños a su sentido y función propios

Del mismo modo el educador en el dominio de la cultura estética, actúa sin más accesorios que su relación de promotor y juez de experiencias estéticas, directas, entre los objetos y el educando.

Un reajuste y revisión de lo pedagógico-técnico contemporá-

neo, es necesario ante estos nuevos hechos de la educación. Especialmente la revisión debe ser radicalísima en el campo formal de las metodologías pedagógicas especiales.

La primera etapa, es la experiencia de sentido. De acuerdo con los fundamentos ya expuestos, ella es posible solamente entre la conciencia estimativa y el objeto-estímulo. Por lo tanto, es tarea de lo pedagógico, el determinar las condiciones en que ese contacto directo, se efectúa, y la valorización de los rendimientos del que se educa.

A la primera etapa, podríamos llamar una presión del valor; a la segunda, una **evasión** del sujeto, por un acto creador, pues si el sujeto no reaccionara, el valor lo anonadaría, tal es su poder, como en el éxtasis, y más allá, etapas de la contemplación, de la abstracción, y del renunciamiento.

La primera parte, presión-invasión, del valor, en la experiencia en el educando, queda para nosotros ignorada; se da en la intimidad; sólo trascienden otras cosas como mensajes: una exclamación admirativa, un juicio, una obra. Esto es ya la "evasión" de la personalidad del dominio del **valor**, robándole formas, para alimentar las necesidades del espíritu.

Aun cuando la experiencia de sentido comprende todo el proceso, designaremos, a la primera parte experiencia de sentido, propiamente dicha, y a la segunda, rendimiento de valor.

Cuando en los jardines del hombre, y en los de la naturaleza, se muestran cada día los cambios, estremecimientos y serenidades de las cosas, el alma de los niños no permanecerá pasiva. Llevemos allí a nuestros alumnos y escuchemos los signos y expresiones de su "evasión", del encantamiento súbito, de tantos valores que saldrán a su paso, como las hadas y gnomos de los viejos cuentos. Recordemos que la experiencia, en su período de "invasión" del valor, es un proceso de soledad y profundidades impenetrables, en la conciencia individual. No intentemos mezclarnos en ese conubio del valor y el alma nueva, que nace al misterioso encanto de

un mundo nuevo. Pero el impulso social del hombre, desde el niño, se muestra incontenible, y comunica a su manera las repercusiones de los estímulos, devolviendo a las cosas, en formas de espíritu, nuevas "cosas" que son sus gestos, su alegría, sus palabras, sus obras. Sobre estos objetos, creados por la expresión, es que tenemos, los educadores, el derecho y el deber de actuar.

Precisando:

1. Situar al educando ante los objeto-estímulos, directamente;
2. Esperar sus reacciones espirituales, espontáneas;
3. Juzgar el acierto de sus rendimientos expresivos y ajustar su desarrollo eficiente.

Ejemplo: Visitemos el bosque con un grado. Esperemos que una vez allí, los alumnos se manifiesten en las formas comunes de la expresión de sus sentimientos e ideas: exclamaciones, comentarios, actos como el de recoger hojas o semillas, o capturar insectos; deseos como el de querer trepar, o de derribar un nido; interrogaciones; o problemas, que nos planteen. Este conjunto de sus manifestaciones nos revelarán: 1º) la dirección del sentido cultural de las vivencias: práctico, lógico, estético, etc.; 2º) el nivel intelectual o emocional a que debemos situarnos, para apreciar las reacciones, facilitar nuevas experiencias, y estimular los rendimientos de valor. Algunos objetos del bosque merecerán más atención que otros; ellos deben ser escogidos por el educador, para prosecución de experiencias, en los ambientes de trabajo.

Así, pues, el punto de partida, para iniciar su acción el educador, es la expresión espontánea de la reacción espiritual del niño, que le revelará sus curiosidades lógicas, sus sentimientos estéticos, sus tendencias prácticas, sus hábitos, o su sentido ético. Como un compañero de un nivel más alto, en lo teórico, promoverá una acción estimulante, de la actividad racional de las vivencias lógi-

cas, eliminando la práctica de la corrección compulsiva, de las concepciones prematuras o erróneas. Debe el maestro substituir sus explicaciones dogmáticas, por nuevas experiencias, maduradas, concluyentes.

Los rendimientos de valor de la visita al bosque serán luego: **Lógicos:** planteamiento de problemas, preguntas o comentarios, sobre aspectos biológicos, climáticos, técnicos; respuestas hipotéticas; notas documentadas de la visita como exploración.

Estéticos: plásticas impresiones en color, cuadros del bosque.

Literarios: imágenes, impresión emocional, redacción creativa, adecuada a las disposiciones personales de los alumnos.

Económicas: dimensiones del bosque; valores económicos; utilidades vitales y comerciales; todo ello en formas de experiencia y rendimientos en el dominio aplicado y teórico de los símbolos de la cantidad.

Ético-sociales: comentarios, ideas normativas, leyes de la conducta del hombre para con el árbol, y otras.

Así, pues, en la experiencia del bosque, se revelan a la vivencia, los valores, y se objetivan rendimientos de sentido. Abre asimismo, esa experiencia, nuevos campos significativos de valores, con nuevos objeto-estímulos del propio bosque.

La experiencia de sentido, como unidad espiritual, se caracteriza, pues, por la autenticidad de sus reacciones, y por la exigencia de objetividad pura en los rendimientos.

La ciencia, el arte, la técnica y la vida, crecen y se desarrollan en el espíritu del hombre, bajo el signo de autenticidad y sinceridad, de la acción exigida por la vivencia de sentido, en el campo directo del estímulo iluminado por los valores.

De esto deducimos, clara y definitivamente, que el acto educativo no se produce exclusivamente, en la relación del espíritu del educando con el educador, sino por el acto cumplido de relación entre los objeto-estímulos y el espíritu del alumno, formándose, en la unidad humanizadora de la experiencia estimativa.

La función del educador consiste principalmente en proporcionar, en facilitar, la presencia de los objeto-estímulos, para actos y rendimientos de valor; en dirigir la organización del medio más adecuado, para que aquellos actos se cumplan; en enseñar al alumno el método para adecuar los rendimientos a la exigencia del valor; y en juzgar los rendimientos de los jóvenes espíritus, en trance de humanización.

En nuestra concepción del acto educativo, éste transcurre entre el espíritu del educando y el valor revelado en la cosa estímulo; lo que educa es este valor puesto en acción, que incorpora leyes lógicas, imágenes, bienes útiles, el alma del educando, con sus experiencias directas. El intermediario, entre el educando y la realidad, no es ya el educador, sino el valor mismo; los procesos educativos, son actos del espíritu que se educa, en el campo del valor. El espíritu pregunta con un acto, respondiéndose a sí mismo; sobre la adecuación de la respuesta autoelaborada, al valor objetivo, actúa el maestro, como necesidad funcional del espíritu objetivo.

Por lo tanto, la técnica pedagógica, no consiste en organizar y prever los actos entre el educando y el educador, sino entre el educando y los objetos; y actos que estimularán las vivencias, conduciendo la acción a los rendimientos de valor. Esto es: organización de las condiciones, más adecuadas, para una experiencia directa entre el espíritu del educando, y los valores.

El educador debe dominar esos dos mundos para ponerlos en íntimos contactos, solos y puros, apartándose él en la instancia más honda.

Se exige, pues, la presencia de los valores de la cultura, como la "materia" o "cosa" capaz de producir o crear educación. Estos valores se encuentran condensados en forma de bienes, en la ciencia, la técnica, el arte, el derecho y otros; pero deben ser retomados, reconstruidos, creados de nuevo por la experiencia de senti-

do, en cada generación. Para ello deben ser vividos por los educandos en los objetos, en la naturaleza, en los actos sociales.

El intento de suplantar valores por técnicas, en sus simbólicas formas, de utilidad y registro, ha creado las dificultades de la enseñanza, y la educación, por la "materia" de estudios; y ha hecho estériles los bienes culturales, y desconocido el valor. Los grandes pedagogos contemporáneos, han demostrado la inadecuación de aquellas materias y símbolos, para formar, y aún para instruir al hombre.

Del último medio siglo de reflexiones teoréticas y experiencias, entendemos que debemos aceptar esa evidencia: no es la "materia" de conocimiento ya elaborada, la "cosa", "el objeto", que, sola o por influjo del maestro, instruye o —y— educa.

También debemos descartar la pura palabra del maestro como la "cosa" única que educa.

Nos queda intacto aún el reino de los valores de la cultura, accesibles para el sentido objetivo de las vivencias espirituales de la personalidad del niño, probadamente activas y espontáneas, inagotables, creativas.

Vemos en ella el fundamento de la educación humana. Su carácter netamente cultural justifica y jerarquiza la acción pedagógica, el interés social y la política del Estado por la enseñanza pedagógica; y exige un cambio esencial en las formas y actitudes de la educación tradicional, para con el niño, para con el hombre y para con la cultura misma.

Cambio esencial significa hallar el contacto entre el espíritu del niño y los valores. Ya hemos visto que no se da en la "materia" de estudios, ni en la palabra repetitiva del maestro.

Los valores se dan en la experiencia con los objetos de todo orden de la naturaleza, de los bienes, de los actos sociales, que explora el espíritu del niño, espontánea y creativamente, buscando respuestas a sus propias interrogantes, creando mundos propios de

valor con sus imágenes y sueños: es el origen, el nacimiento, de su cultura, las formas básicas de su personalidad.

CAPITULO XV

ASPECTOS METODOLOGICOS

LA ACTIVIDAD EN EL AMBIENTE Y LOS OBJETO ESTIMULOS

La Metodología del Plan de Maestros Asociados consiste, principalmente, en la organización del taller docente; un medio cultural provisto de sentido y recursos, para trabajar con el educando, proporcionándole experiencias y facilidades para realizarlas, y materiales adecuados para expresarse en rendimientos de valor. Estas experiencias y rendimientos expresivos, constituyen el carácter pedagógico más saliente del sistema, en cuanto deben ser adecuadas a las exigencias de la formación cultural, de las posibilidades del educando, y de la preparación del maestro.

Para fijar la experiencia estimativa como base de la formación cultural, necesitamos situarnos ante el mundo y sus objetos; la naturaleza y la cultura. Esos objetos que se muestran fuera de nosotros han promovido siempre en el hombre vivencias, estimaciones, y actos y obras, como resultado de la actividad espiritual, aplicada a la significación humana de aquellas relaciones. A vivencias utilitarias, empíricas, siguen en la historia experiencias reflexivas, identificaciones, que arrancan del reino de lo mágico

los objetos; éstos son ordenados con sus leyes en un objeto total de lo real: el ser en el mundo; y la cultura, arquitectura del espíritu, se eleva como mansión propia del hombre.

Los mismos objetos y seres que motivaron la ciencia babilónica, están ahora ante nuestros ojos, y asoman a todas las conciencias nuevas; las hipótesis de los sabios de la naturaleza son productos de inquietudes nacidas en la presencia de los mismos elementos que apreciamos hoy; el fuego, el agua, la tierra, el aire, los seres vivos, los mismos astros; el mismo sol de Ptolomeo y de Copérnico, nos obligan a situarnos y colocarnos ante ellos, abiertos a ellos y a su historia humana. De modo, pues, que en esos estímulos puros, hemos de concentrar la reflexión y toda actividad de las conciencias nuevas, porque es, en el mismo mundo, donde han de vivir y nutrirse, de los mismos valores.

No podríamos fundar la educación en experiencias de valor, sin valernos del mundo donde están, o aparecen los valores.

Necesitamos pues, objetos portadores de valor, que promuevan la acción estimativa en el espíritu del educando. Tales objetos son tomados de los reinos de la naturaleza, de la cultura, y los llamamos objeto-estímulos, en la sustancia organizativa del trabajo cultural docente. Así: las nubes, la montaña, un fruto; la llama; un acto social; una norma; un poema; son, en nuestro plan, objeto-estímulos.

La relación pedagógica exige determinar la presencia del objeto ante el espíritu del educando, no solamente ante su vista, o ante sus sentidos; no se trata ahora de provocar sensaciones y educar los sentidos, sino de promover estimaciones y rendimientos; se trata de comprensión y formación humana.

MUNDO DE LOS OBJETO-ESTIMULOS

En el sistema común, se toman los materiales de la enseñanza del conjunto de los conocimientos organizados, dividido en materias; éstas en temas del programa; los temas en lecciones. Ahora intentamos organizar un campo de experiencias directas, en el mundo de los objeto-estímulos de la naturaleza, de la cultura, de la conciencia y de los valores.

Al dirigirnos a nuestra tarea, los educadores necesitamos determinar el medio, los objetos y los actos, donde el espíritu se encuentre a sí mismo, satisfaga sus necesidades de comprensión y realice sus designos plenos de sentido y valor. Esto es, el campo de sus experiencias estimativas, que le permitirán realizarse en rendimientos culturales, y en anhelos de superación, llegando así, a sucesivas etapas de conocimiento, saber y hacer.

Los actos espirituales de sentido teorético, estéticos, tecnológicos, éticos y sociales, y otros, se cumplen como una necesidad de la conciencia estimativa ante el mundo de los objetos.

Llamamos objeto-estímulos, pues, a todo lo que en un fondo de naturaleza, de cultura o de valor, se destaca con forma propia como entidad distinta de la conciencia; pero formando parte directa de sus vivencias, y que puede actuar como un reactivo, para actos de apreciación de sentido. Así serán objeto-estímulos, entre otros, la montaña, la lluvia, el fuego, una vivienda, un ser vivo, un conflicto ético en actos humanos; un cultivo, un juguete, un poema, un libro, una máquina, un fruto, un astro, un sentimiento personal ajeno, revelado en nuestra vivencia; un bosque, un viaje, esto es, algo que posee algún valor de sentido por sí mismo; una intuición, una imagen, una biografía; un cristal.

Así, pues, el mundo de los objeto-estímulos es el de la naturaleza, el de la cultura, el de la vida social y el de nuestras vivencias espirituales.

El educador no necesita crear un mundo especial de objetos nuevos, en las etapas formativas de la enseñanza.

El mundo de estímulos de nuestra experiencia corriente, es el mismo que despertó en la antigüedad el amor a la sabiduría, halló el lenguaje de la forma, reveló las normas, y construyó la ley.

Los astros de hoy, insistimos, son los mismos que observaron los antiguos filósofos de la Naturaleza y sentimos sobre nuestra piel, la presencia de los mismos elementos que inspiraron a un Anaxágoras, a un Heráclito. Es también el mismo ser inasible del espíritu nuestro, el que estimuló la investigación ética de Sócrates, y las doctrinas de Platón.

Tales experiencias, han de ser vividas por todas las generaciones, pues, a un alma análogamente estructurada se asoman, cada vez, los mismos objetos, en el mismo medio, como si la experiencia del tiempo, su noción de duración, no se transmitieran a nuestro espíritu.

De este contacto milenario, siempre renovado del hombre con los objetos de su mundo, ha nacido la cultura; tomando la delantera, en cierto modo, dos reinos dilatados: el de la ciencia y el de la técnica, que han multiplicado los bienes, especialmente en la esfera de lo vital. Los valores vitales, de la salud, la energía física, el bienestar y la herencia biológica, y la producción, constituyen objetivos inmediatos de la civilización, de la cultura y de la enseñanza.

En los planos jerárquicos, los valores vitales se hallan plenamente justificados en tal preocupación, tan necesarios si se les considera como son, para la realización plena de una vida espiritual valiosa. Entre tanto, y como se aprecia en la historia del hombre, ellos están al servicio de otros que se revelan más altos: la justicia, la verdad, la dignidad, el amor, la lealtad, el derecho, la belleza, la santidad.

Al mundo de los objeto-estímulos de la naturaleza, se agrega

el mundo de las creaciones humanas, de los objetos de la técnica, del arte, de la ciencia, de la vida normativa ético-social, y de la reflexión filosófica.

De ellos hemos de tomar los objetos, para promover los actos de valoración de la experiencia. Los que se educan, deberán entrar directamente en contacto con ellos, vivir experiencias, crear rendimientos, alcanzar conocimientos. El medio en que esos objetos serán presentados a la niñez y a la juventud, son los suyos propios y los creados por el hombre. El medio propio, para la experiencia de los objetos de la naturaleza,, es la misma naturaleza; el de los objetos científicos, los laboratorios y gabinetes y campos de demostración; el de los objetos económicos es el taller o la fábrica, el campo de cultivo, el comercio; el de los objetos espirituales y estéticos, es la biblioteca, el aula, el museo, el teatro y también la naturaleza; el de los objetos ético-sociales, es el ambiente mismo donde los conflictos ético-sociales ocurren; y los templos y claustros, para los objetos de la experiencia religiosa; el de los objetos de la experiencia cívica, en la vida misma de la nación, de sus instituciones, sus leyes, su historia, sus dificultades, sus progresos, sus errores y sus virtudes, puestos por los hechos en la vivencia espiritual del que se educa. Asimismo, las experiencias de autonomía local de los educandos.

FORMAS DE PRESENTACION DE LOS OBJETOS-ESTIMULOS

Del campo complejo y variado de los objetos, necesitamos escoger naturalmente; lo cual representa ya una apreciación. Del por qué escogemos unos objetos, y no otros, hallaremos razones escalonadas a través del estudio metodológico del plan, y en notas especiales.

Un criterio de selección para objetos de experiencia es, en el

Método Decroly, la consideración de las necesidades vitales del niño: alimentación, defensa, protección y trabajo. Cada necesidad origina un centro de interés, de donde se obtienen objetos, o procesos, que constituyen subcentros, y son presentados para el desarrollo de programas de ideas asociadas. Como estímulos para la actividad, Froebel ideó los dones, formas simbólicas de los objetivos mediatos de la educación; y la Dra. Montessori, su material especial, conocido. En el método de proyectos existe una actividad por realizarse, como objeto-estímulo; en las unidades de trabajo, se nos dan en general objetos del medio geográfico.

Para nosotros, que iniciamos este plan en la aplicación del Método Decroly, hallamos en sus campos de objetos, condiciones valiosas de amplitud para la experiencia educativa. Por lo pronto, exige la presentación de los objetos y la actualidad de los actos, para las experiencias básicas del conocimiento, y de sus coordinaciones, vinculando sus diversas ramas.

Distintos tipos de interés, han sido tomados en cuenta para elegir los objetos y actos que fundamentan la experiencia del conocimiento; unos en necesidades biológicas; otros en adaptaciones funcionales intelectual y éticas; en el valor psicológico de lo conocido; otros en el de la actividad, como imperativo de la voluntad y aún más.

Sin duda todos estos factores concurren a determinar la oportunidad y eficacia del objeto como estímulo del aprendizaje.

Pero necesitamos esbozar criterios que nos permitan considerar nuevos aspectos adecuados a todas las realidades que se coordinan en la función educativa.

CAPITULO XVI

CENTROS DE COORDINACION

Hemos visto la importancia que en la educación nueva tiene el principio de coordinación, encarado como una integración de las materias de estudio a la unidad de origen de las ciencias, del conocimiento y la cultura, en la conciencia del educando.

Los programas de ideas asociadas del Método Decroly dieron la primera impresión orgánica de un sistema que "globaliza" todas las materias de estudio, dentro de procesos metodológicos: Observación, Asociación, Expresión. Este servicio insigne, prestado al mundo educacional, puede sostener la gloria del ilustre renovador, pues es un tipo sencillo, cierto y claro, lo que reclama la escuela para transformarse. Confiar en el genio creador en cada maestro del mundo, es inseguro.

Como ya expresamos, ni la filosofía de Dewey, ni el sistema del Maestro belga, han logrado vencer plenamente las dificultades inherentes al medio escolar, a los hábitos didácticos de las instituciones tradicionales de enseñanza.

Por nuestra parte, una experiencia continuada de más de un cuarto de siglo, confirma y acredita la importancia de los centros de interés o de coordinaciones, experiencias, actividades, unidades de trabajo, complejos y otras designaciones que han recibido.

CONCEPCION DE LOS CENTROS DE COORDINACION EN EL PLAN DE MAESTROS ASOCIADOS

Como se sabe, una aplicación plena de los centros decrolianos se ha realizado en relativamente pocas instituciones escolares, más

allá del 3er. grado. En muchos casos aparecen mencionados los centros, pero no se desarrollan en procesos de observación, de asociación, y de expresión; sino en una pura referencia verbal, al tema de Centros de Interés. Es verdad que ello es culpa de los educadores, pero también hallamos culpa, como queda dicho, en la supervivencia de las condiciones de la escuela tradicional, en que se han venido aplicando. Nosotros intentamos superar esas condiciones, y hallamos la posibilidad de consolidar los centros de interés, destacando aún más su validez, para todo sistema de educación nueva.

En lo que al Plan de Maestros Asociados se refiere, los centros alcanzan intenso desarrollo y adecuada colocación en la organización de la enseñanza, de manera que no resulten nunca forzadas las conexiones del saber.

Al definir estos Centros, los juzgamos como núcleos plenos de significación, integrados por objetos y formas, donde la experiencia enfrenta la acción del valor, y se despliega en rendimientos, productos del espíritu. Son fragmentos, con sentido, del mundo; ricos en objetos, donde el ser aplica la acción por necesidad de colocarse, o establecerse espiritualmente, en ese mismo mundo.

En otro lugar mostramos a un jardín como un objeto total, pleno de significaciones, y rico en objetos que lo estructuran.

Nuestro uso de un centro, como el jardín, radica en la obtención de objetos, para situarlos en el medio educacional del niño, y satisfacer con sus valores, las experiencias culturales del educando.

En nuestra concepción del plan educativo, fundado en la experiencia estimativa, hemos tomado como unidad forzosa: **los objetos**; los cuales suscitan la presencia de valores y dan lugar a las experiencias básicas mencionadas. El acto educativo en el medio cultural tiene por base, por lo menos, un objeto-estímulo.

La presencia de los valores, emancipa a los objetos, de la forzosa de que en ellos se fijen intereses subjetivos determinados, como base exclusiva del aprendizaje, puesto que los valores actúan

por sí mismos, y promueven la experiencia, en contacto con las vivencias de sentido, sin que ello reste valor a la actividad de los mencionados intereses.

De tal manera, las posibilidades de los mundos de reservas de objetos, que son los centros de coordinaciones, ofrecen amplias e infinitas posibilidades, de utilidad pedagógica innegable.

Pero además de sus ya clásicos prestigios, existen hechos que casi podríamos llamar extraordinarios, que los sustentan en el terreno de lo pedagógico cuando éste ha venido a identificarse con la formación cultural; hechos que pasamos a destacar.

Tanto los centros de coordinación, que se abren en numerosos objetos, como estos mismos objetos, y el objeto total que, al fin, es un centro, poseen una significación pedagógica muy especial, aún no percibida suficientemente.

Esta significación se resume en una triple eficacia, simultánea, como pasamos a demostrar con un ejemplo.

Tomemos como Centro de Coordinación:

El Lago de San Pablo, Provincia de Imbabura, Ecuador. —
Sus objetos.

El agua misma del lago; sus peces; su flora; su lecho; sus riberas; sus poblaciones totalmente indígenas; la navegación en él.

Su estudio: en **Laboratorios** de ciencias; todo lo que surge de las observaciones y experiencias sobre tales objetos: minerales, animales; plantas; tierras; seres humanos; comunidades.

En Lenguaje y Ciencias Sociales: formas de expresiones espontáneas sobre la vida y naturaleza del lago; historia de las comunidades del lago; de su población; literatura; folklore en general.

En Arte: se expresan valores estéticos del lago; pintura y dibujo; en Matemáticas, se obtendrían las medidas: profundidad, extensiones, superficie del lago; formas.

Estas instancias de la actividad; tan someramente esbozadas promueven y alcanzan los siguientes resultados:

1. Efectos formativos innegables, afirmación de la personali-

dad, por su contacto con valores y rendimientos culturales de sentido, originados en la vivencia; y expresados en forma oral, escrita, gráfica; constructiva; plástica, o técnica.

2. Adquisición de conocimientos comunes. — Instrucción a través de las experiencias: a saber: Lenguaje, Historia, Matemáticas, Ciencias; y otras.

3. Conocimiento. — Visión plena del Lago como centro de unidad típica de una región; y hecho geográfico-histórico-cultural. cultural.

Este triple resultado se obtiene, en el mismo tiempo de enseñanza; con el mismo gasto de energía del educando y del educador; con los mismos medios y métodos didácticos; y la máxima economía concebible. Y conduce a una vinculación espiritual perpetua, a un signo de amistad, del educando, con la realidad estudiada.

Desde el punto de vista del resultado pedagógico debe ser considerado, el centro de coordinaciones, como realmente extraordinario.

Recordemos para ejemplificar mejor, una lección común sobre propiedades de los cuerpos. Se dirige a fijar una idea general sobre la ley de todos los cuerpos, en las circunstancias que debían actuar: elasticidad, impenetrabilidad, dilatabilidad. Los **cuerpos**, en el mejor de los casos, pasan velozmente como ejemplos: no interesan sino como ejemplos para grabar la proposición sobre la ley. El alumno retiene en la memoria la **proposición**: todos los cuerpos son elásticos. Pero no conoce ningún cuerpo. Si en cambio proponemos la observación y experiencias variadas sobre el caucho, como una de tantas, tomará contacto con la elasticidad; y conocerá además, el caucho.

En Matemáticas experimentará la densidad del objeto; su valor; aprenderá a sumar, a dividir, a multiplicar; y a conocer el caucho, al mismo tiempo; y con el mismo esfuerzo y costo. Se superponen enseñanzas: Aritmética, Química, Biología. Tal, cuando se

experimenta la composición de la leche y se expresa en un gráfico, o en un experimento. Se aprenden simultáneamente, como superpuestas las materias, en forma más orgánica, superándose en cantidad y calidad, en el mismo tiempo en que la didáctica tradicional desleía una única noción elemental, lejos de la naturaleza, de la experiencia y de la vida.

Tal es la importancia de un sistema que toma los objetos del mundo y la cultura como base de su estructura educativa.

De ahí la importancia extrema, de escoger los centros de coordinación más valiosos para la formación espiritual y la enseñanza, pues los objetos pasan a integrar el saber conjuntamente con las nociones de conocimientos que se adquieren con ellos. Como ya hemos citado, los criterios han sido muy variados para esta elección.

La industria primitiva, las actividades tecnológicas, como bases para la "formación de la conciencia de los procesos por medio de los cuales la sociedad se conserva" (Dewey) expresan centros de actividades, de donde ha surgido el método de proyectos, generalmente muy alejado actualmente de su filosofía, reducido a una pura técnica didáctica.

Las necesidades biológicas, sociales y psíquicas originan los centros de interés de Decroly:

Alimentación

Lucha contra las inclemencias

Defensa contra los peligros

Necesidad de trabajar y de renovarse

Divididos en subcentros y tratados por la observación, la asociación y la expresión, sintetizan ellos la esencia del método Decroly.

Las unidades de trabajo presentan rasgos de ambos métodos, y aparecen inspiradas en las grandes experiencias realizadas en Alemania sobre "La Comarca" (Geimat) como centro de estudios geográficos, globalizados.

Por nuestra parte, que hemos experimentado todas las men-

cionadas formas de centros, y otras, consideramos que debe estudiarse a fondo ya, el problema de unificar criterios sobre las fuentes donde colocar al niño en trance de experiencias, y de donde escoger objetos para el mismo fin, dentro de la Escuela.

Debemos tener presente que un centro dador de objetos, objeto él mismo, global, para la unidad de la conciencia, queda fijado como conocimiento, mejor como saber, con leyes, imagen, y formas, en el espíritu, cuando se desarrolla como mundo pleno de valores, estímulo de vivencias creativas.

Por lo tanto, debe proporcionarse al espíritu lo mejor, en los distintos reinos de valor: en lo teórico, lo más cierto; en lo estético, lo más hermoso; en lo vital y económico, lo más útil y sano; en lo social, lo más justo; en lo ético, lo más bueno; en la tradición, lo más grande; en lo nacional, lo más nuestro; en lo internacional, lo más humano.

Vivimos en un mundo de necesidades, en una sociedad que deviene mejor, somos seres, causa y objeto de esas necesidades. La vida nos impone su ley y la cultura nos reclama con las suyas.

Pero detengámonos aún en la consideración de las conveniencias de cada comunidad nacional de acentuar en la experiencia cultural formativa determinado sector de valores; por ejemplo: los valores vitales, allí donde aún la ciencia no ha penetrado suficientemente para la seguridad del ser biológico, en su vida, salud, prácticas alimenticias; supersticiones y prejuicios; impone un predominio de la educación científica; o la eficiencia económica en cuanto la capacidad técnica de los individuos muestra notoria ineficacia; o los valores ético-sociales, donde una nación requiere regular sistemáticamente su vida normativa, fundada en el derecho; y así indefinidamente. Un pueblo amenazado, como conexión fáctica de sentido histórico, en su independencia o libertades, puede plantear en formas propias, los caracteres de su educación.

Tomando en cuenta tantas circunstancias, y dejando por ello un amplio margen en las determinaciones de cada pueblo, y a las

concepciones propias de los educandos, formulamos un plan de realidades a considerar como estímulos a la experiencia integral de valores de la generación que se educa.

Basándonos en esto, en los últimos estudios de Seminario del Plan de Maestros Asociados, en el Ecuador, hemos intentado concretar una guía de Centros de Coordinación ordenada, tomando por base las necesidades más urgentes de la comunidad y del individuo. (1)

LA COORDINACION Y LA EXPERIENCIA CULTURAL DE SENTIDO

La coordinación, es dada en la experiencia de objetos, cuando las vivencias exploran los diversos sentidos del valor; los rendimientos sobre el mismo objeto-estímulo, se producen en todos los campos de orden de los valores. Así: cuando el educando vive experiencias y produce rendimientos científicos, estéticos, tecnológicos, sociales, éticos y otros sobre el objeto-estímulo: árbol.

Ahora bien: esta coordinación existe, y se da en la experiencia estimativa en actos de apreciación distintos; en otros casos no hay coordinación; ésta se halla condicionada al acto estimativo.

En cambio, el acto estimativo puede causar rendimientos, independientemente, sobre los objeto-estímulos, por la calidad del valor vivido, y la estructura típica de la personalidad.

La coordinación es una invención pedagógica, altamente eficiente.

La experiencia del valor, como el valor mismo, son realidades abiertas al ser, pero que no dependen solamente del ser, sino también de la existencia objetiva de valores, fuera del ser, en el mundo.

(1) Ver la III parte. — Sistematización y Ejemplos.

Desde el punto de vista cultural, los actos estimativos pueden reducirse esencialmente a un campo: el estético; o el religioso; o el económico, etc. La coordinación, en este caso, se reduce a la toma de sentido del valor, por la presencia del objeto; y al rendimiento unilateral de productos o actos de un solo sentido, en la dada esfera de valores. Pero, en las primeras edades la educación debe procurar explorar y estimular todos los sectores de la estructura espiritual, todas las formas de vida del educando.

Entonces la coordinación más amplia es una exigencia pedagógica de primer orden; que conduce, además del fin formativo, al saber y al conocimiento efectivo de los sectores del medio deseable social y culturalmente.

CAPITULO XVII

ESTRUCTURA DIDACTICA DEL PLAN

La educación y la enseñanza se basan en la coordinación de la experiencia estimativa de sentido, sobre objeto-estímulos. Los centros de coordinación destacan para el educando, grandes núcleos significativos de la realidad natural y social, vinculados al carácter y necesidades de la comunidad. Los objeto-estímulos son delimitados en esos centros, a manera de un primer análisis, con la cooperación de los educandos.

La experiencia de sentido es una serie fluente y continua de actividades espirituales, aplicadas espontáneamente al conocimiento, y a los rendimientos imaginales, económicos y ético-sociales de los objetos. Sobre éstos, en sus diversas naturalezas, siempre presentes, llenos de valor, y suscitando acciones de sentido, se basa la estructura didáctica del Plan de Maestros Asociados.

De esta estructura unitaria, por razones metódicas, diseñamos los órganos esenciales, que sostienen el conjunto de actos educativos y del aprendizaje, del plan.

I. Determinación de un centro de coordinación de vivencias espirituales de sentido para la experiencia estimativa en los objeto-estímulos.

II. Elaboración, por los maestros asociados, de un programa de materia prevista sobre la totalidad del campo de coordinación; y distribución de los objetivos culturales entre los docentes y sus ambientes respectivos.

III. Delimitación de los objeto-estímulos comprendidos en el centro de coordinación, tomándose en cuenta al educando mismo.

IV. Presencia del objeto-estímulo en el grado, y elaboración con los alumnos de un programa de desarrollo basado en los pro-

blemas e intereses culturales suscitados en los niños por los objetos.

V. La experiencia misma. Procesos estimativos y rendimientos de valor.

VI. Organización eficiente de los rendimientos y sistematización de los conocimientos experimentados.

VII. Función social y direcciones creativas de las experiencias de sentido.

Los puntos I, II, III, corresponden en forma predominante a la acción de los maestros asociados.

Los puntos IV, V y VI, pertenecen predominantemente a la acción del niño, especialmente en los números IV y V, que están íntimamente unidos, revelan el campo de oportunidades para las actividades propias, espontáneas o reflexivas del alumno.

El punto VII expresa el momento de la cooperación plena e intensa entre el alumno y el educador, abiertos hacia la comunidad con objetivos conscientes de superación.

I. EL CENTRO COORDINADOR

Los maestros asociados tendrán, como primera tarea, que discutir la elección de un centro de coordinación, como conjunto orgánico de objetos, y como objeto él mismo, destinados a integrar el campo de la experiencia, en los actos educativos, y procesos del aprendizaje. Tal discusión obligará a los educadores a considerar problemas fundamentales de la enseñanza. Junto a un centro de coordinación, debe erigirse un programa de materia prevista, resumen de las exigencias de un medio dado, en la educación de la niñez. El plan conduce aquí a la determinación de aquellas condiciones del medio, que actúan de una manera desfavorable sobre el desarrollo vital y cultural de la comunidad a fin de superarlas, o las favorables que deben conservarse.

Así, en un medio económicamente poco desarrollado, los objetos de la experiencia, la experiencia misma, y los conocimientos alcanzados, no serían los mismos que los de un país altamente evolucionado y tecnificado.

Sugerimos, pues, que al detenerse los maestros asociados, a escoger centro y programa de experiencias tomen en cuenta con la mayor profundidad, las necesidades nacionales y locales, en los aspectos vitales, éticos y culturales, a los que debemos incorporar los valores reconocidos en el avance de las ciencias, de la técnica, del arte y de la seguridad social, en una vida normativa, estructurada sobre la base de la experiencia escolar.

El centro coordinador constituye la fuente cesora de sentido, natural, vital y social, de los objetos que han de servir de base a la experiencia cultural. La idea central del plan es promover experiencias de valor sobre los objetos. Tales objetos han de ser valiosos y ricos de sentido. La seguridad de hallarlos en tales condiciones radica en tomarlos de conjuntos orgánicos plenos de valor para la comunidad y para el espíritu del que se educa.

II. PROGRAMA DE MATERIA PREVISTA

Un conjunto escogido de conocimientos constituye a menudo, en un Programa Escolar, el único ideal de eficiencia, en el que se cree, y del que se espera algo, en bien de la comunidad. Salvando la limitación de perspectivas educativas a esa pura **materia**, un programa escolar encierra las aspiraciones de capacitación e ilustración básica de una nación. Ya hemos expresado que para nosotros la experiencia precede siempre al conocimiento. Pero, precisamente, aspiramos al enriquecimiento y desarrollo espiritual del educando, por el saber adquirido con la base propia de la experiencia. Este saber eficiente, mínimo, que reclama la comunidad, debe ser formulado, en cada caso, al promover experiencias,

de las que se esperan rendimientos adecuados a aquel reclamo. Llamamos materia prevista al conjunto de conocimientos que pueden adquirirse en el desarrollo de experiencias en cada centro coordinador, y cada objeto-estímulo; tal materia es concebida por el maestro, de acuerdo con las exigencias mínimas del programa oficial, y de su propio criterio docente. Pero al agregar nosotros el término **prevista**, al concepto **materia**, significamos que, la experiencia del escolar, puede alterar ese programa, y llegar a resultados distintos en cantidad y en formas, pero equivalentes, y casi siempre superiores en calidad, profundidad y seguridad. El hecho que supera estas oposiciones es la elaboración del **Programa de Desarrollo**, que trataremos en su lugar.

III. DELIMITACION DE LOS OBJETO-ESTIMULOS

La determinación y uso de los objeto-estímulos, constituye la esencia metodológica del Plan de Maestros Asociados.

Una vez fijado el centro de coordinación, los maestros asociados, delimitarán los objetos, que estimularán las vivencias y conducirán a una inmediata experiencia de valor, por parte del educando. Este puede escoger, de entre los objetos, el que predomine en sus vivencias, y sugerir un orden propio a seguir en la consideración de los objeto-estímulos.

Si hemos escogido un centro de coordinación como: Los frutos tropicales, y presentamos a la clase uno de ellos; o la conducimos a un mercado donde se escogerán varios, habremos simplificado en toda su latitud el proceso metodológico, especialmente en lo que se refiere a la iniciación de la clase, que tanto artificio ha creado hasta el presente.

IV. PRESENTACION DE UN OBJETO-ESTIMULO A LOS ALUMNOS, INICIACION EN LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS, Y ELABORACION DEL PROGRAMA DE DESARROLLO

Los objeto-estímulos son presentados directamente a los educandos, sin clase alguna de interferencia entre el objeto y el espíritu del niño. Si consideramos la dirección estética de sentido, no colocaremos entre el objeto y el espíritu del niño, imágenes, figuras, bosquejos, exigencias en forma, o contenidos; confiemos en la propia vivencia imaginal del educando, a su edad, y su nivel, de acuerdo con sus aptitudes, y al mundo de los valores que dan significación a lo real.

Si es a la formación espiritual del sentido lógico, en la iniciación científica, que se dirige la actividad, no intercalamos entre el objeto y el espíritu del niño nuestros propios problemas, nuestras concepciones, nuestras respuestas prematuras, nuestras artes didácticas; dejemos actuar al objeto y al sujeto, diríamos, por sí mismos, pues lo que ha de acontecer, acontecerá entre ellos. El maestro ayuda y juzga, **oportunamente**.

De acuerdo con nuestra organización, la acción del estímulo del objeto, pasa a través de distintos ambientes, bajo la ayuda y el juicio de distintos maestros.

Laboratorio, Taller y Aula, concentran las formas típicas culturales; el primero las Ciencias; el segundo las técnicas y las matemáticas; en el Aula, el Lenguaje (formas estéticas), las Ciencias Sociales.

Lo ético y lo social, abarcan, como función universal de las experiencias, todos los ambientes.

Pero, fundándose toda la Metodología en las exigencias de la experiencia básica, y en la actividad espiritual espontánea en los diversos sentidos de valoración, debemos incorporar a nuestro plan previsto, de conocimientos, aquellos **problemas** y cuestiones que plantean los niños.

V. PROGRAMA DE DESARROLLO

Los maestros asociados, de Laboratorio, Taller y Aula, y si los hay de artes plásticas manuales, musicales y otras, determinarán en común el centro de coordinación, con sus objeto-estímulos; y formularán un programa de materia prevista, para ese centro y sus objetos. Pero al presentarse los objetos a los alumnos, surgen múltiples e importantes **problemas** de los niños, que el maestro no podría prever.

Después de iniciadas las experiencias con un objeto-estímulo, podrá apreciar el maestro las posibilidades de concretar un programa **guía** de conocimientos que interesan al niño, dando así la medida de su nivel cultural; y que sean eficientes, de acuerdo con el criterio del maestro respecto a las necesidades de la comunidad. Este segundo programa, elaborado sobre lo vivo de la experiencia del docente, y del educando, es llamado programa de desarrollo y debe ser siempre exhibido en la clase, verificando cada vez, la parte que se realice y cumpla.

VI. LA EXPERIENCIA MISMA

Este punto está unido fenomenológicamente al IV, y establecen ambos las condiciones, formas y comprensión del proceso de la experiencia estimativa en los objeto-estímulos, y la consideración sobre los rendimientos de valor, como resultados de las experiencias. Pero, estas experiencias adquieren su propio sentido, en los distintos ambientes, donde se definen mejor sus formas metodológicas. Así, en el Laboratorio, los objetos y tipos de experiencia responden al sentido teórico y suscitan la actividad estimativa en el campo científico. En el Taller, la actividad se dirige a completar la experiencia lógica en el campo de las matemáticas y a desarrollar formas económicas de valoración.

En las Aulas, la presencia de los bienes del idioma suscitan la expresión íntima, y la experiencia estética por el lenguaje; y con las Ciencias Sociales desarrollan la experiencia cultural de los valores históricos, geográficos y tradicionales de la comunidad.

CAPITULO XVIII

PROCESOS METODOLOGICOS

En cuanto a los procesos metodológicos, cada ambiente define el suyo propio, en el sentido cultural de los rendimientos que estimula.

LABORATORIOS. — Procesos de observación; experimentación y expresión de rendimientos: oral, gráfica documental; y escrita. Iniciación en el conocimiento científico. Dirección de sentido, dominante: **teorético.**

Campos de materias a donde llegará el alumno por los conocimientos adquiridos en la experiencia: **Biología, Física, Química, Tecnología, Geografía, Cosmografía.**

TALLERES. — Procesos de observación; Medida; Medida y Cálculo; proyectos; construcciones, expresiones plásticas variadas; dirección de sentido dominante: **Lógico:** en Medida y en el Cálculo; **Económico:** en los proyectos y experiencias de valoración económica; trabajos productivos; estadística y contabilidad; **Estético:** en las actividades plásticas: **Dibujo, Pintura, Modelado, Formas de Alfarería, Decoración.** Este último aspecto cultural, importa la cooperación de un artista calificado, en el ambiente, o la ayuda del más dotado de entre los maestros asociados, o del establecimiento.

AULAS. — Procesos metodológicos: **Contemplación** con fines

estéticos, para la "admiración y la benevolencia" del decir de Amiel; **Expresión:** de formas imaginales espontáneas, en la composición; contacto con la obra literaria por la Lectura; **Investigación:** la estructura y leyes del idioma: Gramática; **Ciencias Sociales:** vida en el tiempo y en el espacio de los objeto-estímulos; **Investigaciones:** en el campo de las Ciencias Sociales.

EL METODO PEDAGOGICO EN EL LABORATORIO

Es función del Laboratorio iniciar a los alumnos de la Escuela Común, en la experiencia del método científico; y su primer objetivo, proporcionarles las primeras bases experimentales del conocimiento de su propio ser, y del medio que lo circunda. Procurará desarrollar el interés por la ciencia; estimular las vocaciones científicas; y ejercitar, en sus actividades, la admiración y el respeto por el saber lógico.

Pero ello no supone el implantar en la Escuela llamada primaria, los métodos librescos y verbalistas de la enseñanza de las ciencias, predominantes hasta hoy en ella, y en la Educación Secundaria.

Hemos destacado ya la profunda significación pedagógica de la evolución del saber científico: aprovechamiento empírico de las leyes de los objetos, para una tecnología primitiva; despertar de vivencias lógicas; interrogación y angustia ante lo desconocido; formulación de hipótesis, a veces erróneas como las que han acompañado el curso de la historia durante siglos, en un lento y siempre combatido madurar de la realidad científica.

Lento desbrozar de imágenes caprichosas, del mundo, o de las cosas, o del espíritu; infinitos tanteos de la imaginación y la intuición; constante fluir de nuevas hipótesis sustitutivas, caducidad repentina, impresionante de antiguos errores; deslumbramiento de nuevas verdades; su eclipse, sorprendente a veces.

Si tomamos el espíritu de los hombres, a través de las eda-

des, como un solo espíritu, viviendo la aventura del saber, tendremos la expresión más justa de lo que es el alma de un niño, frente a la experiencia científica.

Imaginemos a los genios del pasado, fundadores de la ciencia, admitiendo que la tierra está fija en el centro del espacio, y pensemos que la madurez de las concepciones ciertas, requirió más de un milenio, en ese gran espíritu del hombre que contempla lo eterno, para hacer caducar errores, que hasta Aristóteles admitió como verdades.

Sin duda que un manual de bolsillo o un recetario, son útiles a los artesanos, o a los comerciantes, para sus fines específicos. Pero una ciencia aprendida como fórmula, verbalizando leyes de la realidad, no es una ciencia, aunque llegase en algún caso especial, a ser útil.

IMAGEN DE LA REALIDAD EN EL NIÑO

Hemos podido experimentar, que el niño, oculta delante del maestro, su propia imagen del mundo, y su concepción racional de lo real, que el docente quiere explicarle. Hemos comprobado que los niños han admitido la explicación del movimiento de la Tierra, pero creyendo que estaba fija por el eje de rotación del espacio, y que debajo de los polos debía haber algo en que se sostuviese.

Si el educador enseña ignorando las fundamentales imágenes que controlan el espíritu del niño, su enseñanza será superficial, en lo formativo, y en lo informativo, será falsa.

Nuestro primer paso consistirá, pues, en ofrecer oportunidades para que el alumno valore sus propias concepciones —verdaderas o erróneas— como formas intelectuales dignas de su nivel de desarrollo espiritual. Para ello, no deberá el maestro ejercitar su autoridad científica, sino muy discretamente, y a su tiempo. Como hombre de ciencia, amará las ciencias, pero como maestro,

gozará al comprender la densa e intrincada estructura anímica de su alumno, y al ver en ella las sombras, y las claridades, y el orden de lo humano.

Así, pues, la cultura científica, se elevará de las raíces más hondas. Por ello, al presentar los objetos para la iniciación científica, recomendamos: callar tres veces; esperar tres veces; y animar al alumno para que él hable, comente él, describa o interrogué él, frente al estímulo que se le ofrece. Todo comentario, juicio, pregunta o planteamiento por parte del alumno, debe ser alabado, estimulado, hasta que el maestro conquiste la confianza de su alumnado. El educando comprenderá de inmediato la actitud del educador que valore sus dudas, sus errores, sus tanteos; y espere, lo que sea necesario, para la madurez de sus problemas.

Ajustándonos a la concepción de la experiencia y de los valores, ya expuesta, el objeto ha de situarse inmediatamente en contacto con el espíritu —no solamente con la vista— del niño. Refiriéndonos, en un caso, a la **caña de azúcar**, tomando como objeto-estímulo, ha de haber en la clase caña de azúcar, o estará el grado en un cañaveral, en una hacienda.

¿COMO PROCEDEMOS?

1. Callar y esperar. Presentamos simplemente la caña de azúcar; o el cañaveral; para que hable el objeto por sí mismo.
2. Sugerimos que estudien y observen, y digan o pregunten algo del objeto; pedimos que lean en los objetos, en los experimentos, en la naturaleza.
3. Esperamos a que los alumnos comenten, pregunten, observen o mencionen algo del objeto.

AYUDAR A LOS NIÑOS

En cualesquiera comentarios o referencias de los niños, nos basamos para tomar contacto con sus vivencias de sentido; con sus intereses; promover experiencias, y estimular el planteamiento de cuestiones, preguntas, juicios o iniciativas de parte de los niños. Formular programas de desarrollo con los niños.

Estimular el trabajo espiritual creativo del niño; la hipótesis personal debe ser admitida, con alegría, y solamente desalojada por la comprobación en lo científico, en caso de no ser cierta.

El maestro juzga, valorando los rendimientos: comentarios, juicios, observaciones de los niños.

El contenido espiritual de la clase de laboratorio debe ser fijado en forma de expresión escrita y dibujo,, documentales.

La sistematización de los conocimientos logrados por la experiencia, se concreta en el laboratorio, en conferencias y cuadros de recapitulación y ordenamiento de experiencias, que deben lucir expuestos en el ambiente.

LOS OBJETO-ESTIMULOS EN EL TALLER

Del Laboratorio, ambiente de experiencias e iniciación científica, pasan los objetos al Taller, donde son sometidos a experiencias matemáticas, y a consideraciones y actividades propias de sus valores económicos. Los objetos son pesados, medidos en sus longitudes, superficies, volúmenes, proporciones de sus componentes; valor comercial y expresión gráfica de sus formas, y otras magnitudes que completen la experiencia del objeto.

El proceso básico de la experiencia es la medición universal, continua, consciente, exacta, directa, expresada, comparada y sistematizada, de los objetos. Por otra parte, el Taller vinculando esas experiencias, promueve la actividad manual, las construccio-

nes, industria primitiva, cultivos y otras formas de rendimientos técnicos.

La educación plástica estará a cargo del maestro más capaz, de cualquier ambiente, si no existen maestros calificados que dirijan esas experiencias, como profesores especiales.

El Taller, organiza actividades económicas, en formas de juegos de intercambio: tiendas pequeñas, bancos o almacenes, donde practican Contabilidad, Aritmética, Sistema de medidas, etc. Tales ejercicios, no pueden ser sustituidos por juegos de entretenimiento social, sino que son juegos de realidad, y deben conservar su forma.

LOS OBJETO-ESTIMULOS EN EL AULA

El Aula y su maestro, forman una estructura, destinada a crear oportunidades para experiencias estéticas y sociales; la composición libre; conocimientos de la obra literaria valiosa; contacto consciente con la tradición, y con las obras fundamentales de la Historia nacional, vinculada a las características geográficas y económicas del país; experiencias de carácter ético normativo, social y cívico.

Los objeto-estímulos, experimentados en el Laboratorio y en el Taller, llegan al Aula en formas imaginales; allí espera la oportunidad a los espíritus, por naturaleza inclinados a las formas estéticas de la expresión. Los objeto-estímulos, como tales, pueden ser retomados para fines de rendimientos, en el Aula, como **el jardín** o la montaña vecina; el río, o el lago; la plaza o las nubes. Ello podrá actuar como estímulo creativo en la expresión. Pero el sentido cultural del Aula, no se agota en el contacto con los objetos de la naturaleza; sino que dispone de objetos propios: tales son los bienes culturales de las letras, las artes, la tradición, las ciencias históricas; y los problemas éticos y sociales, que sus-

cita la vida diaria en la comunidad escolar. Así, un poema, una biografía, un incidente en la disciplina escolar, son objeto-estímulos, culturales propios para rendimientos en la esfera de valor respectiva. La composición no debe ser un resumen de saber científico; ello es labor del Laboratorio. El Aula promueve la creación estética de base emotiva, o imaginal, y la reflexión filosófica, ética y social.

LA GRAMÁTICA

Corresponde al Aula el conocimiento del Idioma Nacional, y por lo tanto, de su estructura y de sus leyes. La Gramática, como expresión de esas leyes y estructura idiomática, debe ser considerada, programada y enseñada, pero con carácter funcional; esto es, basándose en las necesidades suscitadas por la composición, la lectura, la escritura y la elocución. Tomados los temas, cuyo conocimiento se revela como necesario en aquellas experiencias, el maestro enseñará las reglas y leyes, lisa y llanamente, "directamente sin ningún rodeo"; eliminando todo formalismo didáctico.

Así, si los alumnos emplean mal los tiempos del verbo, se les dirá: "Niños, estáis empleando mal los tiempos del verbo; vamos a estudiarlos para corregir nuestros errores". Y el maestro explicará en el acto, la materia necesaria, cooperando los niños con sus ejemplos y revisiones; de tal manera que en el enorme tiempo gastado en una lección formal, para explicar una noción simple, sea posible explicar, fijar o revisar un número mucho mayor de conocimientos gramaticales.

FORMAS DE RENDIMIENTO EN EL LABORATORIO

Presentado un objeto-estímulo al grado, las reacciones espontáneas se manifiestan al nivel intelectual de los educandos, nunca

por debajo. Ello tiene su raíz en las leyes de la afectividad del juicio.

Por lo tanto, en la etapa de **Callar y Esperar**, tiene el maestro a su favor las leyes de la naturaleza psicológica, universalmente ciertas.

Una vez implantada la práctica de esperar que los alumnos inicien la clase con algún comentario o juicio, referente al objeto-estímulo, tomarán, luego, los niños, la iniciativa de plantear cuestiones, descubrir hechos, emitir hipótesis, interrogar y manipular, construir, tomar notas, consultar los textos o tratados. Como resultado de la actividad total sobre la experiencia del objeto, debe fijar el niño, por escrito, todo lo que ha observado o experimentado, lo que él mismo ha dicho durante la clase, lo que ha hecho el maestro, lo que han preguntado otros niños, los conocimientos adquiridos o problemas planteados y los proyectos de nuevas experiencias; para superar dificultades de las ya vividas.

Tales rendimientos se dan en una redacción que expresa la historia de las experiencias y deben conservar las características personales de las reacciones del niño.

Son necesarias las notas gráficas documentales, iluminadas, tomadas directamente de los objetos experimentados, debiendo abolirse las ilustraciones diseñadas por el maestro, para guiar al alumno en sus dibujos. Sólo caben para ayudarlo a comprender.

Esta documentación de cada alumno, forma típica de organizar los rendimientos, servirá a sus autores para preparar las actividades sistemáticas, de ordenación y expresión de los conocimientos.

Parece el momento oportuno de anotar, que, estas organizaciones, ordenación y sistematizaciones de los conocimientos, no serán el fruto de una clase, sino del encadenamiento de experiencias referentes a un objeto, o series de objeto-estímulos, tratados con profundidad, de acuerdo con el espíritu del plan, en un tiempo suficiente, no prefijado.

Los trabajos documentales de redacción y dibujo se efectuarán diariamente, a continuación de las experiencias, en **cuadernos** o carpetas individuales de **Laboratorio**. Pero no apremia aquí la sistematización. Previamente a la sistematización de los conocimientos, debe existir un interregno, un período de madurez de los problemas, y de caducidad natural de los errores de los alumnos, durante el cual ellos mismos estén gestando sus respuestas exactas, por medio de nuevos experimentos, observaciones y reflexiones. Al iniciar experiencias sobre objetos, la tarea del maestro no consiste en expresar lo que él sabe sobre el objeto; sino **callar y esperar**, para saber qué es lo que inquieta, preocupa e interesa al alumno en su nivel de desarrollo; eso lo revelan los niños hablando sobre el objeto; y para que hablen, debemos estimularlos y aplaudir sus planteamientos propios; tomar nota de sus preguntas, siempre difíciles y esenciales; y escuchar con calma y simpatía sus propias concepciones, originales, aún las erróneas; pero someterlas a experiencias, que iluminen su intelecto.

No podremos dilatar indefinidamente, la comprensión del saber científico en los niños; pero debemos admitir en ellos, el derecho a mostrar sus propias concepciones de la realidad; a pensar en ellas; y a usar de métodos adecuados para sustituir una concepción errónea o empírica, por una más cierta y científicamente demostrada. Tal es a nuestro juicio el paso previo, a la sistematización del conocimiento.

Por ello, esperamos un desarrollo sereno y profundo de las experiencias de un objeto; dando tiempo a que surja al mundo objetivo de la expresión, la concepción estimativa del niño. Y después, tomando como base los documentos producidos por el niño, fijados en las páginas de cuadernos o carpetas, procederemos los maestros, a establecer un orden de jerarquización del conocimiento, una sistematización del saber; y la manera de presentarlo como la forma de un bien, con un fin benéfico al alcance social, o con objetivos tecnológicos.

LA CONFERENCIA

El resultado sistematizado de las experiencias, se concreta, como expresión, en una conferencia, que preparan los alumnos valiéndose de los documentos, fijados durante sus observaciones y experimentos, con los objetos. Mucha importancia debe asignarse a este acto revelador de la cosecha alcanzada en el esfuerzo, variado y profundo, de las clases. Para ello la conferencia se plantea como un proyecto siempre renovado. La conferencia se prepara en clase, usando todo el instrumental cultural utilizado en las demostraciones, y los objeto-estímulos tratados, y se pronuncia, en los actos culturales sociales, que, por este plan, debe realizar la Escuela, semanalmente. En tales actos, hallan lugar en el programa, entre otros rendimientos, las Conferencias de Laboratorio. Para ello trasladan al local del acto; los niños conferenciantes, y sus ayudantes, todo el material demostrativo usado en las clases, y se da a conocer a la Escuela lo que se ha aprendido; con su método cultural propio. Los alumnos preparan sus Conferencias, oralmente, pero sin memorizar; y las darán expresándose bajo su entera responsabilidad. La ayuda del maestro en los actos públicos puede ser necesaria, en algunos casos, excepcionalmente, por la marcha imprevista de las experiencias u observaciones; pero entendemos que, aquella ayuda, debe ser directa, franca y pública.

Resumiendo, estructuraríamos así la organización de rendimientos:

1. Presentación de objeto-estímulos;
2. Un período de espera del Maestro para que los niños desarrollen las múltiples actividades espontáneas a que nos hemos referido;
3. Un período de cooperación del maestro para la realización de experiencias oportunas; discusión, reflexiones;
4. Diarias fijaciones escritas y gráficas de las experiencias vividas en clase; rectificaciones y juicios del Maestro;

5. Sistematización del conocimiento;
6. Conferencias, demostraciones, cuadros, resúmenes, sinopsis, esto es aplicación social del saber.

FORMAS DE RENDIMIENTO EN EL TALLER

El Maestro de Taller asume, en este plan, la responsabilidad de la capacitación matemática, como un rendimiento de las experiencias lógicas de la Medida, y como necesidad instrumental para las actividades tecnológicas.

Los objetos experimentados, como estímulos, para la iniciación científica en el Laboratorio, pasan en el Taller por experiencias que conducen a las formas lógicas del conocimiento matemático, y a sus aplicaciones tecnológicas.

EL LABORATORIO EN DISTINTOS NIVELES PRIMER GRADO

La observación y la medida, son experiencias vividas en actividades prácticas, de sentido común en el primer grado, sobre objetos tonalizados afectivamente, por su significación en la vida del niño, por su novedad, por sus formas valiosas, por el uso, el cuidado, la industria, la contemplación que de ellos hagamos.

Presentemos frutos en la mesa de observación y esperemos la reacción de los niños. Ellos dirán, sin que les pregunten, "¿qué frutos son?". Puede el maestro sugerir que comparen un fruto con otro: una manzana con un plátano, y aplaudir los descubrimientos, en sus calidades esenciales o secundarias, estéticas o prácticas.

Actúen los niños por la vista, el tacto y otros sentidos; y antes de agotarse estos intereses, inclúyase la medida como medio de

comparación. Usese la balanza, con pesas naturales, y obténganse cantidades significativas para el cálculo; por ejemplo, la manzana pesa 6 pepas de aguacate; o el plátano pesa 30 cápsulas de eucalipto. Al llegar a esta etapa del trabajo, habrán pasado unos 40 o 50 minutos; y deben los niños cambiar su actividad, pasando a realizar ejercicios de expresión: copiarán sus propias frases, dibujarán los frutos, efectuarán ejercicios de numeración y cálculos escritos.

El grado pasará después al Aula, para practicar Lectura, Escritura y Lenguaje.

Ha dejado en el Laboratorio-Taller, recién iniciadas, sus experiencias sobre los objeto-estímulos: la manzana y el plátano. Al regresar al Laboratorio-Taller retomarán los mismos objetos; éstos no agotan sus valores y significaciones en una clase, ni en dos, o más.

Sin más explicaciones, puede el maestro, presentarles las siguientes experiencias:

1. "Aprovechemos, niños, estos frutos que estudiamos ayer y que se echarán a perder. Digan, ¿qué podemos hacer?"

Los proyectos de los niños pueden manifestarse así:

- a) Vamos a comerlos;
- b) Hagamos dulce o compota;
- c) Una ensalada de frutos.

El Laboratorio debe estar en condiciones de realizar cualquiera de los tres proyectos. Debe poseer cuchillos, platos, reverberos, etc.

2. **Objetivos inmediatos del proyecto.**—No se trata de una fiesta o un reparto, o una utilidad económica; se trata de demostrar al grado **nuevos aspectos** de los objetos, que estimulan vivencias teóricas, crean problemas lógicos, promueven acción social.

Por lo tanto, los proyectos: 1º Son ejecutados por los mismos niños; 2º Son aprovechados para la reflexión lógica, para plantea-

mientos y clasificaciones, para cálculos y estudios de formas, para interrogaciones de los educandos.

Escojamos el primer proyecto: Comamos los frutos. Un problema de distribución conduce a importante y viva experiencia ética. ¿Alcanza una manzana para 20 niños, o más?

Hemos de partirla primero en dos, y allí detenernos en su estructura, con nombre y características de las partes; no demasiado tiempo. Proseguir el reparto; anotar y estimular observaciones y cálculos; llegar al fin; celebrarlo. Pasar a la fijación de la expresión en los cuadernos: narrar, dibujar, calcular; el grado es actor, testigo y ejecutor de todo el proceso.

INTERPRETACIONES ERRONEAS

Hemos anotado muchas veces, que la maestra con la alumna-maestra, toman a cargo el proyecto. Del problema cultural, hacen uno culinario; cocinan cantidades de frutos, sin ninguna intervención del grado, y al fin reparten el dulce, o los frutos.

—¿Por qué han empleado tantos frutos? Preguntamos una vez.

—Porque los frutos no alcanzaban para todos los niños, nos respondieron.

—¿Que no alcanzaba? ¿Y si solamente hay un pan en casa?, pregunté.

—Se lo come mi papá, dijo fantásticamente, una pequeña de 6 años de edad.

—Pues hagamos que un fruto, o un pan, alcance para todos, si no hay más.

La clase, no había entrado en contacto con esa vivencia de justicia. Y ya era tiempo, de que lo hiciera.

Pero en la mayoría de los casos, hemos visto a la profesora, después de la observación, y para completarla, repartir a todo el grado el jugo de una naranja, vertiendo con una cucharita un po-

quito en la boca de cada alumno; lo que es fácil y encantador, pues todos muestran el hueco de sus incisivos caídos, y adelantan su lengua alegremente; tal es el fin de una bonita observación en un Laboratorio de Primer Grado.

ORIENTACION DEL LABORATORIO

Es dar participación a **todos los niños del grado**, en la experiencia de estimación de las condiciones, estructuras y formas en que se dan los objetos. Una clase o lección sobre los frutos, no debe quedar limitada a una observación visual o táctil por los pocos niños que pasan a señalar una cualidad del fruto, mientras la mayoría permanece pasiva en su sitio.

En el primer grado debe iniciarse la tarea con los educandos, alrededor de una mesa de observación, donde estarán colocados los objeto-estímulos, sobre los cuales se atraerá la atención sin preámbulos, mostrándolos y solicitando de los alumnos sus comentarios, juicios o proyectos.

En la organización escolar esto exige limitar a no más de 35 la matrícula del grado, siendo tal cantidad, más que suficiente para formar un grupo en condiciones regulares, no óptimas.

Una inscripción de 30 niños sería mejor en el primer grado; pero hemos de ajustarnos a la realidad económica de nuestros países cuyos presupuestos no pueden aún atender servicios tan perfeccionados.

Toda inscripción mayor de 40 alumnos por grado es excesiva, y neutraliza la bondad de cualquier método. Inscripciones de 50 y más alumnos constituyen graves deficiencias, que atentan contra los propios intereses de la educación, desvirtúan la política educativa del Estado, perjudican a niños y maestros, y destruyen en el hogar la confianza en los servicios públicos de la enseñanza.

No obstante, el Plan de Maestros Asociados se ha estado aplicando con clases de 50 inscriptos, en muchos casos.

CAPITULO XIX

PROGRAMAS Y NIVELES DE CAPACIDAD

Es éste un problema muy vasto y complejo; pero nosotros debemos enfrentarlo, siquiera desde los puntos de vista que necesariamente iluminan una nueva concepción del educando.

Las nuevas corrientes de la Psicología desarman toda pretensión de dosificaciones programáticas, y de emulsión metodológica.

Solamente contamos, como medio cierto para explorar la capacidad de comprensión cultural, con la actuación inmediata del educando, en la situación de una experiencia dada.

Pero, en tal situación se necesita una expresión espontánea del educando; una revelación cierta del problema que enfrenta.

Los niños habituados a la dirección coactiva del profesor, están siempre temerosos de la reconvención que acarrea un juicio erróneo; no hablarán.

Esperan en su mayoría la seguridad del acierto, que asome de algún signo en la expresión del educador; de media palabra, de una sonrisa. No podremos saber por ellos mismos, de esa manera, el verdadero nivel de su apetencia, y de su poder espiritual.

La educación nueva libera al educando, el que una vez seguro del respeto del educador a su vida interior, y a sus formas propias de expresión, se abre indefinidamente, mostrando todos sus procesos conscientes, con signos accesibles a la comprensión del profesor.

Llega así la oportunidad de abrir juicio sobre calidad y cantidad de saber, al alcance o penetración parcial, de la mente del niño.

Tal acto de comprensión del nivel o volumen de su poder espiritual, debe darse en el momento mismo de la experiencia de

sentido, vivida en el medio escolar, adecuadamente organizado por el maestro.

El valor que aparece en el objeto, toma al espíritu, que ha salido a su encuentro en la vivencia.

El educador deja aquí en soledad lo que ocurre entre el espíritu y el objeto.

Pero el educando replica al acto del valor en su espíritu, con su propia reacción expresiva de sentido.

Entonces manifiesta juicios, admiración, pregunta, formula problemas, comentarios, imágenes, gestos; frente a los objetos. Tales expresiones son el hilo de Ariadna, que nos permitirá entrar en el campo de las apetencias y poderes del niño.

Nuestra experiencia confirma las leyes psicológicas del juicio, en relación con la afectividad, a saber:

1. Es más agradable emitir juicio, que no hacerlo;
2. Es más agradable emitir juicios difíciles, que fáciles;
3. Es más agradable emitir juicios ciertos, que erróneos.

Prácticamente son leyes sin excepciones, que proporcionan seguridad al educador, sobre expresión espontánea del educando.

Colocado el -o- los objetos ante el niño, no se requiere interrogarlo, para que se exprese sobre ellos.

Puede el maestro invitar a observarlos o a estudiarlos. El niño entonces abrirá el proceso de la clase, con su comentario, juicio o pregunta.

El profesor partirá de allí hacia arriba, en el coloquio que será la clase, abierta por la voz y el espíritu del niño.

Citemos breves ejemplos:

a) Ciencias. — Coloquemos calladamente insectos en la mesa de observación, sin preguntar nada; ello puede hacerse en cualquier grado, de primero a sexto. Todos los alumnos avanzarán curiosos hacia los objetos; e inmediatamente harán comentarios; nombrarán a los insectos, etc. En tales comentarios y designaciones aparecen ya sus primeros errores, sus prejuicios, su nivel de

conocimiento máximo, si nos atenemos a las mencionadas leyes del juicio, que aseguran la mayor posibilidad de corrección, en el grado de mayor dificultad y certitud.

De este punto, sin sofocar la espontaneidad, iniciarán serenamente, el profesor y sus alumnos, un coloquio, a través del cual se eleve el nivel de comprensión y rendimientos expresivos. Cuando este coloquio ha llegado a su intensidad cultural plena, ya sabrá mucho el maestro sobre lo que necesitan saber sus alumnos.

Los invitará entonces, a proseguir hacia más difíciles niveles, y trazarán, si el grado lo requiere, un programa propio, "funcional", de desarrollo de experiencias, que será común para alumnos y maestros, a partir del objeto de la experiencia vivida en clase.

b) Lenguaje. — Un poema. Escojamos un poema de alto valor, mucho más allá del nivel considerado hasta hoy, accesible a los niños; que nos guste y nos cause emoción, por sus valores.

Digamos simplemente:

He hallado este poema, que lo leeré, para ver si les agrada.

Inmediatamente y sin más explicaciones, se leerá el poema con la emoción, que será inevitable, si nos gusta el poema.

Al terminar la lectura, que se hará de una vez sobre todo el poema, podrán decir sus impresiones los niños; sus propias impresiones. Entonces veremos que estamos subestimando al niño; que el niño piensa y siente con altura y hondura, ignorados, por el formulismo didáctico.

c) Matemáticas.—Pongamos a los niños en un juego de tiendas: compra-venta y contabilidad; y tendremos así, cómo saber lo que saben de cálculo, y qué programa ha de seguirse.

d) Geografía.—Pongamos el planisferio delante de los niños del primer grado y veremos de inmediato cómo va a desarrollarse desde ahí una experiencia útil para el año lectivo, y sobre todo el curso; en esa materia.

e) Moral.—Detengámonos en un incidente escolar corriente. Indaguemos a los niños por su causa y remedios; y sabremos el

nivel de filosofía moral que debemos aplicar; y el plan de formación ético-social, y de educación cívica a seguir.

f) Gramática.—Fijémonos cómo escribe y cómo lee el niño; y ello nos dirá la gramática funcional y práctica que debemos enseñar.

Y en esta forma, podemos proceder con todas las materias del saber.

Para ello, es necesario que el educador sea, además de un pedagogo, un maestro capaz, y dueño, espiritual y científicamente de su campo cultural.

Esto exige una más auténtica y profunda formación cultural del educador.

Aplicado el principio a todo el ciclo, podremos determinar en cada caso, y para períodos dados, con cada grupo de alumnos de definida calidad, y para consideradas necesidades nacionales, un programa válido.

Esto no significa que no deban existir programas oficiales de conocimientos, que manifiesten lo que espera la autoridad, en el saber de sus escuelas; sino que sugiere una cooperación más honda del educador, en su interpretación y aplicaciones.

Lo que combatimos es el programa didáctico, graduado, escalonado, pretendidamente sistematizado, y sus divisiones en lecciones determinadas; formalmente aplicadas a todos los educandos de una nación.

Y decimos de una vez, que detrás de esta didáctica, de esta organización escolar y su sistema de programación, no hay ninguna ciencia, ni natural ni del espíritu, que la sostenga ya.

Buena ayuda en estas experiencias, nos puede prestar el sistema de tests, nacido de la promisoriosa labor psicopedagógica de Alfredo Binet y del Dr. Simon, perfeccionados por Therman y por tantos otros psicólogos investigadores.

Creemos que el maestro puede auxiliarse de ellos, en condiciones cada vez más ilustradas por estudios locales, amplios.

Para mejorar el servicio y cooperación que puedan prestar los tests, como base de programaciones en algunos campos de la enseñanza, cada Departamento de Educación deberá organizar un Laboratorio Psicotécnico, bien dotado, con personal suficiente y trabajos estadísticos de largo alcance.

Los resultados no podrían sustituir totalmente las previsiones del educador, en la comprensión y la profundidad de su actitud investigativa, descriptiva o estructural.

Un problema que ya reclama la enseñanza, es la conexión del servicio de pruebas o tests, precisamente con aquella actitud reflexiva y la comprensión del educador, en los nuevos campos de la psicología; de las nuevas psicologías.

Cuando agregamos a los métodos empíricos y a los incompletos, como el de tests, nuestra confianza en la comprensión directa para una programación y ordenamiento de conocimiento, es porque entendemos que, dentro de las nuevas normas de las funciones del educador, su actitud investigativa no es de naturaleza subjetiva ni empírica, sino que actúa sobre formas objetivas de rendimientos culturales, que corresponden adecuadamente a los poderes plenos de su personalidad, y de sus aptitudes, en su propia esfera cultural.

Siempre será más objetiva su apreciación, y más acertadas sus indicaciones, que las del funcionario trazando planes, programas y lecciones, desde su oficina, para todas las escuelas del país.

CAPITULO XX

LA FORMACION MORAL

Salvo excepciones geniales, nunca ha podido establecerse en la Escuela Primaria un sistema de educación moral, que satisfaga a los propios educadores; terminando el maestro por sentirse vencido, muchas veces, por la multiplicidad de influencias que ejerce el medio social y familiar, sobre el niño; quedando al azar el problema, llevado y traído en las disquisiciones pedagógicas, pero no resuelto.

No es el educador dueño de este campo, como lo es por ejemplo en el de la enseñanza científica; en las matemáticas; en lo estético; o lo técnico. No obstante, se le requiere, a tal fin, y es evidente que se espera de la escuela una cooperación decisiva, en la educación moral, y en la formación de un espíritu de civismo.

A tal efecto, no considerando suficiente la acción ejemplar del "modelo vivo" del maestro, se ha colocado también el conocimiento, como cosa capaz de educar moralmente; discutida, pero admitida al fin, sin renuncia del ejemplo del modelo tipo. Los programas incluyen nociones generales sobre materia de Moral e Instrucción Cívica.

Ahora bien: hemos demostrado ya la inseguridad de ambos sistemas, por su calidad incierta, azarosa; y sus procesos íntimos incontrolables. Por su falta casi total de objetividad.

En el lugar del "modelo vivo" y en el del Conocimiento, hemos colocado **los valores**, como la cosa que educa, muchos de ellos guías eternos de la conciencia humana, que se hacen presentes por sí mismos en nuestro espíritu; y todos ellos presentes en la realidad del mundo.

Así, encontramos las formas del bien, en nuestra vivencia —o

su ausencia en la misma; y los rendimientos finales— culturales, son nuestros actos de sentido ético: nuestra conducta.

Nos permitimos también liberar esta esfera objetiva, para que sobre ella edifique la Escuela su contribución a la formación moral y cívica.

En el Plan de Maestros Asociados, esta formación es también obra de una experiencia de valores en el campo ético-social; y de un constante esfuerzo de adecuación normativa a las formas superiores de la armonía moral y social, entre los alumnos y maestros, en la sala de clase, y en la comunidad escolar. Aquello que en la experiencia lógica, o estética, o económica llamamos **objeto-estímulos**, son aquí los actos sociales-éticos de sentido; esto es: el cúmulo y series típicas de incidencias y actos inadecuados que perturban la disciplina, necesaria para el trabajo, en crecidos grupos de educandos; o los actos destacados por sus signos valiosos; es decir, la vida moral de la Comunidad Educativa. Ha existido en las escuelas, y existe aún una disciplina forzada, coactiva, que elude la consideración frontal analítica, de efectos normativos, de los actos de inarmonía social, o inadecuación ética, de los individuos que se educan. Una educación moral y un orden necesario y suficiente, en cantidad y calidad, no podrá alcanzarse, por tal sistema, que ignora las vivencias espirituales éticas del niño, y cubre la Psicología social de la clase de una capa de fuerza heterónoma, que la aleja del entendimiento directo, y de la simpatía entre alumnos y maestros; y entre alumnos mismos; ahogando además la expresión franca y sincera de las dificultades de adaptación colectiva, que sufre cada educando, y la clase, y la escuela en su conjunto.

Por lo tanto, hemos de detenernos, como educadores, en la consideración viva de los actos inadecuados, que dificultan la armonía social y perturban las mejores condiciones del desarrollo del trabajo escolar; y de esa consideración realizada en común con los alumnos-grupos, derivar normas, que a ejemplo de leyes nos

permitan vivir con orden y agradablemente, en el medio educativo.

El tratamiento de los casos de desorden o indisciplina, no se hará en general por rezongos, monsergas, admoniciones, o sanciones colectivas indiscriminadas que comportan groseras injusticias. Debe tratarse el caso, como un objeto-estímulo más, que presenta problemas a la experiencia valorativa del educando, y del maestro; una vez que el caso ha pasado; pero antes de que se olviden sus efectos negativos, ingratos, sobre la conciencia general. Seriedad, no frialdad e indiferencia, ni menos cólera o resentimiento, es la calidad óptima del momento espiritual, para analizar los más importantes actos, dignos de consideración.

Este análisis no se dirija con rencor ni con idea de culpabilidad personal, sino con la fuerza expansiva de los valores normativos éticos —como un imperativo categórico— que se dirige a formas objetivas, perpetuas, del debe ser, y de la conducta diaria; y constituye solamente un aspecto de la actividad educadora congruente, y plena de sentido.

La incidencia de una aglomeración de alumnos al abandonar un salón de clase; o la disputa de asientos a la entrada, es suficiente, para entrar en consideraciones valorativas de la conducta individual y social de los educandos; y establecer, clara y altamente fundadas, normas que eviten para siempre, tal desorden; que deben ser dignamente cumplidas, sin excepciones.

El campo de valoraciones del ordenamiento ético, en la Escuela, es tan extenso y profundo, como el de todo el programa de conocimientos intelectuales; por ser aquel el medio, esencialmente humanizador, donde se desarrollan los sentimientos de simpatía, bondad, justicia, respeto mutuo, y benevolencia, sentido del prójimo y hábitos sociales y de urbanidad; sin cuyas virtudes pierden calidad humana todos los conocimientos, habilidades y técnicas del aprendizaje.

La actitud del maestro debe ser la de resolver, no para un

momento, los conflictos, sino de hallar elementos para establecer perspectivas definitivas, de rectificación. No solamente apagar el incendio, o tapar las ruinas del desorden, sino construir sobre cada situación negativa, la estructura del orden posible, fundado en calidades perdurables que están esperando su voz, en el alma de los educandos, para ocupar su posición en el reino de los valores morales.

Por lo tanto, debe ser también previsora y sabia. El maestro debe estar sensibilizado siempre, para el orden más elevado —no el más rápido, ni el más pasivo— sino el más consciente, dignificado por las normas y leyes, que deben establecer los grados y escuelas de acuerdo con sus educadores.

La organización del trabajo de los alumnos, de manera que hallen sus tareas, o las tengan previstas, en forma continua en el ambiente, es factor fundamental de previsión, para la disciplina.

Entendemos que la esfera de los valores éticos, concurre a integrar la formación espiritual, la cultura, en el ser que se educa, conjuntamente con los demás reinos de valor, los cuales innegablemente participan y se integran con valores éticos de la personalidad.

En la organización tradicional, toda educación constituía responsabilidad de un solo educador.

En el Plan de Maestros Asociados lo es de todos los educadores, que juzgan al niño en sus rendimientos de sentido. Por lo tanto, la educación moral tiene sus fuentes en todos los ambientes. Allí donde se desarrolla la enseñanza científica, tanto en el ambiente, como en el alma del educador, reina el ethos propio de la ciencia; y el juicio del maestro es normativo, también en la esfera ética de los actos en el campo de la ciencia. La personalidad del investigador no se “aplica sobre el niño para reformarlo”; sino que se realiza por sí misma en el educador, para su destino, el más humano. Pero por eso mismo su influencia educativa puede ser muy grande, dado el valor, de calidad y jerarquía de que goza un

espíritu, libremente colocado en el sector de sus valores preferidos.

Del mismo modo, en la formación estética, basada en el contacto con valores y bienes superiores de ese reino, se abre un hondo caudal de valores éticos, que elevan el espíritu y sostienen al hombre en altos niveles de significación humana; de atención, de entusiasmo, de dignidad.

Sabemos también que la experiencia de los objetos matemáticos, infunde a la esfera ética, significaciones profundas.

Aquella educación desarrollada con la base de la experiencia estimativa, en todos los reinos de valor de la cultura, integra una estructura ética básica en el espíritu del que se educa. Pero su plenitud de fuerza y vigencia, necesita como en todos los reinos, el ejercicio creativo, que incorpore al sujeto, a la objetividad de las normas en la relación mutua con el prójimo, o en el seno de las comunidades humanas. Tales rendimientos deben ser considerados como la participación, en el examen de los actos éticos y sus consecuencias, por parte de los educandos; en la elaboración de normas y reglas de la vida social en la comunidad escolar; en la regulación de la vida impulsiva ante el prójimo; y en la actitud reflexiva frente a los problemas filosóficos, que emanan de las consideraciones normativas, ajustadoras, de los actos éticos y sociales.

Todo ello se compagina ahora con la aspiración, de que personalidades cada vez más valiosas, proporcionen nobles ejemplos; con la misma discusión y con la instrucción moral; y con nuestro deseo adicional, de que se introduzca la reflexión filosófica, como uno de los medios de formación moral, en la Escuela Común.

El ejercicio, o sea la expresión de formas, actitudes, o actos, determinados por la experiencia ética, y por los hechos sociales vividos, debe ser concentrado en alguna de las personalidades que educan, en sus ambientes. Elegimos aquella que investiga las Ciencias Sociales, y le asignamos la tarea de trasladar a la esfera nor-

mativa de la ley y del orden, los ejercicios de la vida ética y social de los grupos asociados.

Es, pues, el aula de Ciencias Sociales, en el Plan, donde se organizan y ajustan las formas claras de la conducta moral, y las normas de convivencia con el prójimo.

Necesitamos destacar la inadecuada actitud, que significa esperar la formación moral de nuestros hijos o alumnos, de un solo factor; ya sea del maestro; ya del conjunto del saber; o de la autoridad paterna; y de muchos otros, aisladamente.

La formación moral es una resultante de todas esas influencias, integrada por selección directa efectuada por el alumno sobre valores controlados por la objetividad de las normas.

La actitud de confianza excesiva en un factor aislado de la educación moral, permite el abandono de la atención educativa para los otros factores.

Así la familia, confiada en que la Escuela le eduque radicalmente a su hijo, descuida su propia acción en la que se filtran ejemplos educativos o ineducativos; virtudes e inconsecuencias, nobleza y amor; junto a egoísmo o lucha brutal.

Esto mismo, aplicado a las relaciones de la sociedad adulta con la joven; a las instituciones de educación en relación con sus docentes, y de éstos con sus discípulos; a la vida de la sociedad en su respeto a las normas superiores de la Comunidad; a la ley; a las buenas costumbres.

Debe, pues, hacer cuanto pueda el sistema pedagógico, pero deben cooperar decisivamente los demás poderes que integran la comunidad nacional.

La participación de los educandos en el ejercicio de cooperar, en la elaboración de un sistema social normativo, debe basarse en las vivencias de valor ético, y sus secuencias en la comprensión de la estructura cívica, llena de intimidad, en lo nacional.

En la educación cívica experimental, debe evitarse todo carácter de agitación o imitación política del medio positivo.

La actitud educativa debe sostenerse en el reino de los valores éticos y sociales, normativos y jurídicos, muy por encima de las formas o manifestaciones realistas contemporáneas; de modo que los educandos proyecten sus actos sociales éticos, en una imagen superior del mundo; sin ignorar las dificultades propias de la relatividad en la fundamentación de ese mundo, y de las condiciones imperfectas en que ha de desarrollar su vida el hombre joven. Esto debe ser enseñado, explicado sobre la experiencia, a cada generación.

CAPITULO XXI

FUNCION REALISTA DE LA ESCUELA COMUN

Particulares necesidades educacionales en nuestros pueblos latinoamericanos

Examinando, pues, las condiciones de los pueblos en que una reforma de la educación es proyectada, encontramos problemas de todo orden y grado de complejidad. Pero enfocando aquellos que revelan un retraso en las condiciones en que otros pueblos se superan, podemos dirigirnos con cierto sentido terapéutico, dando por intuídas las complicadas causas. Cualesquiera sean éstas, se hallan nuestros países endeudados en sus deberes para con la cultura: analfabetismo, instrucción básica limitada a pequeños porcentajes de población; cultura científica nula, en la masa de los habitantes; y para con la vida, por su escaso desarrollo económico. Sabemos cuánta gente está por instruirse; y cuántos individuos

instruídos y en qué grado de instrucción precisamente, necesitan nuestros países. Bastaría, pues, contemplar las necesidades inmediatas, en la política educacional y en el sistema pedagógico. Nuestro objeto es ahora el segundo deber, que pueden resolver en parte los educadores.

Caracteres del plan de estudios. — El plan de estudios básicos —escuela común— ha sido predominantemente literario, respondiendo a la tradición humanística de la enseñanza en el continente. Sus materias esenciales han sido las que integran el dominio de la lengua materna: Lectura, Escritura, Gramática, y Lenguaje; las que, con excepciones de la Aritmética, han ocupado la casi totalidad del tiempo escolar. A ellas ha sido necesario agregar la enseñanza de la Historia, de la Geografía y de Educación Cívica; y nociones elementales de ciencias, han sido inscriptos en los programas.

Pero, puede afirmarse que la presencia de éstas allí, ha sido nominal; verdadera cultura en lo social y cívico, y en las ciencias, no se había alcanzado.

El carácter de **elementalidad** que tradicionalmente ha gravitado sobre la Escuela Común de seis años, y sus formas de organización, han impuesto un nivel, que podríamos llamar subminimal, a la cultura básica, diluyéndose en ella todo plan de enseñanza científica, y manteniendo la instrucción, en general, en un estado deficiente, de intensidad y rendimientos.

Ha faltado, además, el plan básico de la cultura práctica, utilitaria, vacío importante que le ha restado popularidad a la Escuela Común, en nuestros medios nacionales.

Nuevo sentido de la Escuela Común. — Una dañosa concepción de la Escuela Común para nuestro tiempo, ha sido considerarla como una etapa de otras enseñanzas; como medio para fines de otros ciclos. La realidad social nos revela el hecho estadístico de que solamente de un 3 a un 10% de la población escolar, se

beneficia del ciclo secundario; un poco más o mejor en pocos países desarrollados.

Este hecho es suficiente para que la política educativa, y el método pedagógico, consagren a la Escuela Común un significado propio, en el que se contemplen y satisfagan, con claridad y eficiencia, las necesidades de la población que no concurre a las aulas medias. Así, pues, aquellas esperanzas, que en el plan básico se dilatan hasta los ciclos secundarios y universitarios, deben condensarse y situarse definitivamente en la Escuela Común.

Esta, debe reorganizarse y reorientarse, como un centro que puede alcanzar insospechado desarrollo y eficiencia, en el que tengan cabida muchos aspectos culturales de los ciclos más avanzados: en lo científico, en lo humanístico, en lo técnico y en lo práctico.

Estos bienes alcanzarían a más del 90% de la población, que no aprovecha de la enseñanza media; y tendrían en una nueva organización un poderoso y nuevo estímulo de atracción y prestigio para la Escuela Primaria.

Cuando propugnamos un enriquecimiento súbito, de la Escuela Común, con elementos de nivel superior, no pensamos en la significación enciclopédica de las enseñanzas. Pensamos en el poder formativo y en lo eficaz de un sistema de educación y enseñanza fundado en la experiencia de los valores, cuyos reinos en autenticidad, deben constituir la trama espiritual de la enseñanza, en todos sus niveles. Pero, tampoco desdeñamos la entrada por las grandes puertas de la experiencia, a los más amplios reinos del saber.

Sintetizando, el plan de estudios de la Escuela Común debe comprender, en la vida del alumno, experiencias de sentido sobre valores, en el campo de las disciplinas siguientes:

Idioma nacional: experiencias funcionales de los elementos idiomáticos; expresión creadora. Experiencia de la obra literaria

del idioma. Contacto con la Literatura clásica y moderna, consagrada.

Ciencias físico naturales: Experiencias funcionales para la valoración de objetos, hechos, fenómenos del medio natural, biológico, físico-químico, geográfico y social. Higiene. Educación Física.

Matemáticas: experiencias de sus valores en los reinos científicos, económico y práctico. Experiencia pura de los objetos ideales de las Matemáticas.

Ciencias sociales: Experiencias sobre el medio geográfico y económico. Contacto con los hechos históricos, mediante las obras fundamentales y la tradición; experiencias de carácter ético-social y cívico, en la propia vida de la comunidad escolar y en la local.

Cultura estética: Experiencias de las formas y del color y de lo musical. Plástica, Música, Danza, Teatro, Artes Manuales. Contacto con las obras más notables, universales y locales. Valoración de las tradiciones estéticas de la comunidad.

Cultura económica, técnica y práctica: Experiencias de sentido en la producción: agricultura, cría, pequeñas industrias; experiencias en materia prima local; artes manuales básicas del folklore tecnológico y artístico; iniciaciones artesanales en los grados superiores o complementarios; técnicas básicas de administración, y funciones generales públicas y privadas; habilidades, e instrucción sólida adecuada, en general, a las inmediatas necesidades del escolar, para ayudarse en el medio económico en que vive.

Este plan exigirá una amplitud y una eficiencia total en su aplicación, y amplios horarios; supone más espacio, personal e instrumental adecuado a los diversos órdenes de experiencias, en la Escuela Común.

El plan de estudio, así esbozado abrirá nuevos criterios para la determinación de los objetos, y del ambiente de la experiencia formativa y de la enseñanza.

La Puerididacia. — La subestimación de las capacidades del niño, de su comprensión, y de su significación espiritual, para

apreciar valores, da lugar a un tipo pueril de enseñanza en la escuela común. Esta puerilidad se manifiesta en dos aspectos:

a) Reducción del programa a elementos rudimentarios "escalonados", imponiendo limitaciones.

b) Aplicación de procedimientos didácticos formales, lentos, que peptonizan las nociones.

Tanto el programa, como la didáctica, aluden a razones psicológicas; ya sin validez, naturalmente; pero lo cierto es que este carácter infantilista de la Escuela Común, es uno de los resultados negativos de la Pedagogía y de la Psicología.

En la organización pedagógica, el niño resulta tratado como un ser incompleto, débil, mental y espiritualmente, incapaz de enfrentarse a nociones, actividades y hechos, prejuizados como inaccesibles para la edad escolar.

Parece notarse que, se aplican a su ser espiritual los criterios que miran a su debilidad física, su desamparo biológico. Entonces se asignan a los poderes espirituales, una análoga debilidad; y se le ofrecen actividades insignificantes, desvitalizadas, que naturalmente, fatigan y aléjanlo de otras más serias y gratas, que estimulan y desarrollan en él, más poder.

Necesidades especiales de la Escuela Común

La Escuela Común abarca seis años de la vida del educando, en su período de más rápida adquisición, de más intensas experiencias vitales, sociales y culturales en general. A los doce años la vida futura del ser está planteada; y previsto el desarrollo fáctico, en la vivencia; es el fin de la Escuela Primaria.

Pero muchos niños, especialmente en las clases populares, no logran disfrutar de esos seis años de enseñanza.

¿Cuál ha sido la actitud funcional de la Escuela Primaria durante ese período?

Precisamente, se ha caracterizado por una dosificación ele-

mental del saber, y una típica lentitud, impuesta por la didáctica pueril. En el período de la vida en que más saber exige el niño, la escuela gradúa y atomiza el saber, como inmunizando el alma contra un veneno activo; cuando más vigorosos se muestran sus intereses por experiencias totales en el mundo, más lento, mínimo y fragmentario, es el saber que se le ofrece. Una organización de la enseñanza más directa y rica; más experiencia cultural de intenso y alto caudal de saber; una información orgánica útil inmediata, una ayuda efectiva de la Escuela para la vida, es lo que necesita el niño, en más del 90% de los casos, pues se quedará con la sola instrucción primaria, o menos.

“Lo que ha de enseñarse, enséñese directamente y sin ningún rodeo”, proclamó el gran Comenio, en su didáctica Magna, dando exactamente en la dificultad que enfrenta la Escuela Común contemporánea; al sobreestimar los procedimientos didácticos; interponiéndolos entre las exigencias del niño, y los valores del saber; y por otra parte, al subestimar la capacidad normal del educando escolar.

La realidad del mundo y la cultura, que ávidamente desea penetrar el niño en edad escolar, llena de valores que lo asaltan, no se presenta a su conciencia en ninguna serie graduada ni escalonada; sino en calidades, formas, funciones, métodos, de sentido y valor, vinculados a la unidad de su propia conciencia, y a la totalidad del mundo en que se establece.

Representa un atraso, una deficiencia informativa en la preparación de los educadores, el hecho de que les enseñen aún sistemas y procedimientos basados en la Psicología elemental, sen-

sualista y asociacionista, cuando una serie de doctrinas nuevas ya divulgadas, han cancelado a aquella psicología como teoría válida que explique el psiquismo humano.

Para organizar el programa escolar y enfrentar los procedi-

mientos de enseñanza es necesario, indispensable al educador, conocer corrientes psicológicas modernas:

Psicología descriptiva y explicativa

Psicología de la estructura

Psicología de la forma

Psicologías (corrientes): objetivadora y subjetivadora; naturalista y espiritualista; explicativa y comprensiva; personalista y vitalista.

De inmediato se apreciaría, que nada autoriza al encasillamiento didáctico tradicional, y que no existe un método ni una ciencia que nos auxilie para determinar por anticipado qué dosis de saber debemos ofrecer al niño, en una clase, en un acto de aprendizaje, ni para determinar el escalonamiento diario, semanal o anual de los conocimientos. Para todo ello no existe más que una posibilidad: la del educador capacitado, dueño del saber; y un dato: el que proporciona el niño mismo delante de las experiencias que controla el profesor.

La Escuela Primaria, en una concepción realista de su función debe aspirar al máximo saber; al mayor caudal de valores en contacto con el niño; a la mayor riqueza de bienes para el estímulo de la formación; porque la Escuela Común Primaria constituye un fin social real, total, en sí misma: resume la necesidad de educación elemental, de educación primaria, de educación media y de educación superior; en la cultura de la población que no tiene acceso más que a la Escuela Común. De todos esos ciclos, debe hallar el educando formas de sentido, presencia de bienes, experiencias, apercepciones, en la Escuela que llamamos Primaria inadecuadamente, pues ella encierra un sentido propio, que se designaría mejor con el concepto de Escuela Común, comprendiendo valores de todos los ciclos.

En cuanto a la población, beneficiada por los ciclos medio y superior, hallaría en esta función de la Escuela Común, más intensos estímulos del desarrollo intelectual y espiritual, que facili-

taría su tránsito y éxito a través de los cursos, los cuales deberán también adecuarse a una reforma consecuente, acorde con el espíritu de la cultura.

En el desarrollo de su función realista, la Escuela Común deberá tomar en cuenta dos etapas:

1ª) Etapa de emergencia;

2ª) Etapa normal.

La primera comprenderá esta época, hasta su fin, en que la casi totalidad de la población en gran número de países, sólo asiste a la Escuela Primaria, y ello mismo en forma incompleta; y la segunda, cuando sea efectiva y real la enseñanza común obligatoria para toda la población de 6 a 12 años; y el desarrollo económico de las naciones haya impulsado hacia la educación secundaria y técnica un apreciable porcentaje de su población escolar.

Etapa de emergencia

En esta etapa, el sistema escolar debe ser adecuado a la situación real.

Imaginemos el sistema educacional pedagógico de los Estados Unidos, donde es efectiva la asistencia de la población a las escuelas desde los 6 hasta los 16 años. Las formas de la enseñanza están ajustadas a un número preciso, mínimo, de años de escolaridad. Podría justificarse aquí, cualquier ordenamiento lógico, o en cantidad de la materia de estudio, en la seguridad de que el contacto regular con la enseñanza, regularía en forma homogénea, o útil para todos, la formación y capacitación básica de la población.

Puede la Escuela americana, si lo desea, dar a sus educandos en la escuela primaria un tratamiento menos exigente en cuanto al aprendizaje de un nivel, y carácter más infantil, en la seguridad de que, en los próximos años, puede acelerar o intensificar el aprendizaje; o aún, ser en todo el sistema más o menos exigente,

de acuerdo con sus modalidades nacionales; ya que la magnitud de su plan general educativo, compensaría los resultados finales.

La educación secundaria es obligatoria y comprende, en forma real y efectiva, a todos los adolescentes. Pero en nuestros países latinoamericanos, sin obligatoriedad escolar efectiva, y siguiendo el sistema selectivo para el colegio, propio de los países occidentales de Europa, así como en estos mismos países, la situación cambia radicalmente, y exige un distinto sistema escolar y otra política educacional.

Un ilustre profesor, el Dr. Kandel, destacó muy bien que mientras todos los adolescentes norteamericanos se hallaban en el Colegio, la mayoría de los adolescentes franceses estaban trabajando en empleos y oficios, y que en consecuencia, la minoría subsistente, podría estar mejor calificada; por lo que la disparidad de ambos sistemas, no permitía comparar resultados en ambos casos.

Nuestro países de América Latina, y en muchos europeos, y de otros continentes, los niños escolares abandonan las aulas muy pronto, para dedicarse al trabajo lucrativo o de cooperación familiar. Ello plantea una nueva posición filosófica y pedagógica ante la infancia y la educación. La debilidad e incompletud del niño, y la limitación de sus niveles de capacidad, pierde todo sentido, ante este drama social.

Los pequeños, aún antes de la edad escolar, son sometidos a tareas desproporcionadas a sus esfuerzos, agotadoras de la energía biológica. La realidad social impone la situación que se revela en gran parte en la deserción, y en el ausentismo escolar. Ante esta situación, nuestras actitudes didácticas, nuestro formulismo y posturas técnicas, forman un doloroso contraste; algo extraño, deshumanizado, y en cierto modo, culpable.

Primero, la criatura humana capaz de los esfuerzos prematuros del trabajo, del ajustamiento de su espíritu a difíciles problemas mentales y prácticos, que ha de resolver por sí mismo, se

muestra con vigor espiritual de paciencia, sacrificio, abnegación e ingenio, que nunca pone a prueba la educación, siempre dirigida a un niño blando, tierno, enfermizo, y algo incapaz.

Es que esta humanidad de infancia esforzada, y a toda infancia, la escuela realísticamente actuando, debiera ofrecerle un más eficaz, una más intensa ayuda, haciéndola valer, para abreviar su formación, y atenuar sus esfuerzos, proporcionándole saber, y habilidades.

La Escuela, en esas condiciones, debe ser una escuela de emergencia, perentoria en su acción, profunda y sólida en su eficacia, rica y seria en valores; generosa en su función de instruir; acogedora y completa, para todas las necesidades de sus educandos.

Debe tener en cuenta que sus alumnos, en un 40 a 50% solamente llegarán al 4º grado; y que solamente del 10 al 20% culminarán el ciclo primario. Debe, por sí, imponerse la tarea de retener al niño, haciendo notoria la eficacia de su acción, para que la aprecie el pueblo.

La política escolar debe multiplicar el personal; organizar horarios amplios; proveer, con la cooperación pública: la higiene, la nutrición, y la salud de los escolares donde fuera requerido, en los períodos de más intenso interés del pueblo por la educación.

En las edades que la estadística revela como de máxima permanencia en la Escuela, deben los Estados y las Organizaciones internacionales, acumular los máximos poderes: planes ricos, horarios amplios, métodos directos, cultura espiritual y técnica; abundancia de maestros. Ello asegura una máxima ayuda, para los más necesitados, y con ello, eleva el prestigio de la Escuela Común.

Si pensamos ahora en un sistema tradicional a base de elementos de conocimientos peptonizados, de escalonamiento, de posturas técnicas formales; programas graduados, encadenados, del primer grado al Bachillerato, veremos que todo ello parece pura ironía delante de la dramática situación de gran parte de la población, de las intensas y vigorosas exigencias vitales y espiritua-

les de niños, y adolescentes, en general, y de las perentorias necesidades ético-sociales y económicas, de la nación.

LA EDUCACION RURAL

Las dificultades que confronta la Escuela Común se agravan considerablemente, en el medio campesino. Aquí se acumulan los problemas de adecuación de las comunidades al carácter de la cultura; al sistema escolar, y a las condiciones económicas y sociales de la nación.

El problema fundamental parece situarse en el alcance, extensión y calidad, de la función de la escuela rural, en relación con el de la escuela urbana. Entendemos que las formas humanas a que apunta y dirige su acción el plan de estudios de la escuela urbana, deben ser las mismas que aspiran y dirigen la educación campesina. Los medios, y las limitaciones del sistema escolar, pueden ser diferentes en la escuela rural, y en la escuela urbana; pero no debe existir una diferencia de calidad en la educación, sobre todo en el aspecto formativo, entre los niños de la ciudad y los del campo; ello sería contrario a la unidad espiritual de las comunidades nacionales, y del hombre.

Sin embargo, el sistema de la educación rural difiere como realidad fáctica, profundamente, del de la educación urbana; del mismo modo como una comunidad campesina, se diferencia de la población de una ciudad.

La comunidad campesina recoge una herencia secular de retraso económico, social e intelectual, expresado en las condiciones espirituales en que vive, en la técnica, y en un primitivo y bajo standard de vida.

La ciudad disfruta de un grado de evolución social altamente desarrollado, en relación al medio campesino. Están en las ciudades los medios culturales más amplios, las formas tecnológicas de la industria, y el más alto standard de vida.

Estas realidades, crean el problema de la preferencia de las poblaciones, por los medios urbanos; y de su aproximación a las grandes ciudades; de tal manera que la población rural propiamente dicha, se integra cada vez más marcadamente, por una selección negativa de elementos humanos; la selección positiva, de elementos de las comunidades, se acumula en las ciudades.

La ínfima influencia que, de hecho, pueden ejercer los grupos campesinos, en relación con el poder social, político, económico y cultural de las ciudades, está determinando en gran parte, la escasez de medios en todo orden, de que están afectadas las comunidades campesinas; entre ellos, están los medios educacionales.

Ello motiva la dura realidad de la insignificancia real, de los recursos que la sociedad ofrece, para la educación de los niños del campo.

Entendemos sinembargo, que frente a esta realidad incontrastable, insuperable para la propia sociedad, un buen sistema educacional debe hallar, por sí mismo, soluciones que atenúen los efectos de las deficiencias de la escuela rural.

Se nos ha preguntado alguna vez: ¿en qué forma puede el Plan de Maestros Asociados, cooperar en la acción de mejoramiento de las condiciones de la educación rural? Respondemos inmediatamente, para luego extendernos en otras consideraciones de interpretación de los hechos.

El Plan de Maestros Asociados comprende dos aspectos: 1º uno organizativo, que exige la distribución de la tarea educativa entre varios educadores, de un mismo centro escolar; y 2º, de un aspecto metodológico que fundamenta la educación en la experiencia estimativa de los valores, base de la cultura.

El primer aspecto, es aplicable solamente a aquellas escuelas que poseen más de un maestro. Tan pronto dos maestros concurren a la actuación dentro de una misma escuela, puede ya efectuarse, una distribución del trabajo en la forma organizativa del Plan.

LA ESCUELA UNITARIA

La escuela unitaria con un solo maestro, puede recoger, en un afán de perfeccionamiento de los medios educativos, el aspecto metodológico del Plan de Maestros Asociados. Tendría entonces el maestro que realizar esfuerzos especiales para perfeccionar su cultura científica, y luego concebir su tarea como una serie de experiencias básicas, sobre los objetos de la realidad natural y de los bienes de la cultura.

Esto lo hemos visto realizar, en grados unitarios, en esta época, en escuelas que aplican el Plan en todos los grados, menos en uno, que es generalmente el primero. Hemos visto al maestro en este grado, realizar un despliegue de medios interesantes, organizando él mismo, un rincón de sala con materiales u objetos de observación y experimentación; otro para instrumentos de matemáticas, que ha podido obtener, como ser una balanza, reglas, etc., y otro para los libros, mapas, los periódicos murales; y de esa manera, ha podido aplicar el plan, en cierto modo, adecuándole a la forzcsidad impuesta por las condiciones en que ha debido trabajar. Esos maestros también, han afirmado la superioridad del sistema, sobre el tradicional.

También hemos visto iniciativas de este tipo, en los grados de grupos escolares que practicaban el sistema corriente, de clases unitarias. Hemos visto esto en escuelas urbanas, no en un medio pobre, campesino. Pero, entendemos que esto, podría iluminar en gran parte, la tarea de un educador rural, en cualquier medio.

No es, a nuestro juicio, ésta, la solución de los problemas de la educación rural, en la escuela unitaria. Una solución plena como sistema universal, para este caso, no ha sido formulada todavía; pero sí deseamos sugerirla, como un esbozo, para que jóvenes personalidades de educadores contemporáneos lo hagan suyo, lo desarrollen y apliquen.

Pero antes, queremos insistir en consideraciones adecuadas a la nuda realidad que examinamos.

El sistema de concentración de escuelas unitarias, que se generaliza, daría una solución muy apreciable, a grandes sectores de las comunidades rurales. Precisamente, en esas concentraciones rurales, el pedagogo venezolano Luis Paddrino, Director de Educación Rural de su país, aplicó los principios de capacidades vocacionales y de ambiente, del Plan de Maestros Asociados.

Si bien miramos, y en beneficio general del país, podrían concentrarse siquiera dos maestros, en cada escuela, en la mayoría de los casos, al menos.

Por otra parte, existen ya muchas escuelas rurales e indígenas atendidas por dos, tres, cuatro y más maestros, como es corriente en todo el mundo; y lo hemos verificado en la región indígena de Imbabura, y en otras, donde hemos echado de menos una inmediata reforma organizativa de estos planteles. Como se sabe, en toda América, la organización escolar se siente perturbada por el fenómeno social-pedagógico de los primeros grados numerosos, y de los superiores muy reducidos; pero no ha existido un plan racional para cambiar la situación, de hecho abandonada, dentro del sistema tradicional.

Ello aclara perfectamente, que el Plan de Maestros Asociados es aplicable al medio rural, en toda su extensión y aspectos.

Entre tanto, mientras la Escuela Unitaria no se integra en un sistema de concentraciones, entendemos, con lo dicho sobre ella, que el Plan de Maestros Asociados está en lo organizativo en pie de igualdad con todo otro sistema vigente; pensando que, en lo metodológico puede ofrecer algunos rasgos nuevos, estimulantes, para la iniciativa del docente único.

Debe destacarse que todo sistema que beneficie adecuadamente a la educación urbana, coopera en el progreso de la educación rural, impulsando el mejoramiento general. Y que, finalmente, no debe subestimarse el valor de la educación urbana, para

sobreestimar el de la rural. Se necesita una profunda comprensión de las realidades socio-económicas, para estimar los servicios educacionales, una actitud científica en la política educacional; y equilibradas decisiones, que contemplen las realidades esenciales.

Notemos las implicancias de la consideración siguiente: el medio campesino es básico para la economía de la comunidad nacional, para su continuidad histórica; pero las ciudades constituyen centros de civilización, y de cultura, creados para el disfrute de la población que ejercita la mayor influencia en la constitución del poder público; grupos humanos de selección positiva, que deciden, en lo nacional, y en lo internacional; en lo económico; en lo social; en lo cultural.

¿Debe ser la educación en éstas, descuidada, a los efectos de una mejor distribución de sus recursos, entre la ciudad y el campo?

Debe, a nuestro ver, adecuarse el todo, a las exigencias del espíritu, y de la realidad social. La población evolucionada, que ha vencido realísticamente, en las luchas con las dificultades históricas de la comunidad, domina en las ciudades, y crea problemas específicos de la educación en las ciudades.

En éstas, la calidad de la educación, tiene repercusiones infinitas.

Ella debe influir, inclusive en la concepción de un mundo más justo para las comunidades campesinas, y en la formación de un espíritu de mayor cooperación nacional, en los problemas nacionales y mundiales.

Debe ella salir al campo, iluminar la mente del campesino dentro de sus posibilidades espirituales, pero sin olvidar que, si bien "las guerras se originan en la mente de los hombres", no es precisamente en las mentes de los campesinos.

No se debe olvidar, pues, que es también importante crear baluartes de la paz en la mente de todos, aún de los más talentosos; o ilustrados y doctos, hecho social evidente, como el A, B, C, de una Sociología Educacional.

Ello sólo es posible, con una educación altamente jerarquizada; que es a lo que se encamina el sistema general de educación urbana; del que debe participar cada vez más el del medio rural.

BOSQUEJO DE UN PLAN BELLISIMO PARA LA ESCUELA UNITARIA

En nuestra iniciación pedagógica juvenil, aprendimos la historia de una romántica cruzada pedagógica, cuyo itinerario se cumplió desde nuestra América, hasta la India. Dos pedagogos ingleses, Bell y Lancaster, asombraron al mundo con un descubrimiento extraordinario, en beneficio de la educación humana; y con fines de amplia fraternidad de los pueblos, como si dijéramos hoy, algo para nuestras misiones de las Naciones Unidas para la paz, y por la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Es conmovedora la historia y la riqueza de esa cruzada, pero debemos abreviarla, pasando a lo concreto.

El plan de Bell y Lancaster, llamado de Enseñanza Mutua, prometía precisamente atender 300 o más alumnos, con un solo maestro; y en verdad, lo llevaron a cabo.

¿Cómo? Pues valiéndose el maestro, de sus discípulos más adelantados, a quienes instruía en las primeras horas del día, empleándoles después, como monitores, o ayudantes, que actuaban como únicos y verdaderos maestros, de cada grupo que se les asignaba.

Lancaster vino a la Gran Colombia llamado por el Libertador Simón Bolívar y actuó en Caracas. Tuvo asimismo su representante el Sr. Thompson con Escuela en Buenos Aires, de donde fué enviado Dn. José Catalá, a Montevideo en 1823, donde se fundó una sociedad y Escuela Lancasterianas, que instruyeron en aquella original forma, a lo mejor de la sociedad uruguaya de entonces, durante décadas.

El principio de una cooperación universal, en la educación, seguido por Lancaster, se proyecta en otras formas hoy, en el programa mundial de la UNESCO.

Pero el sistema Lancasteriano, se apoyaba en la propia juventud escolar, para levantar el nivel cultural de la población, y facilitar la comunicación del saber a todas las gentes, en todos los pueblos.

Lo notable nos parece hoy, el que haya podido lograr, este sistema, el apoyo de la población mejor calificada, para que el Director —único maestro— de la Escuela Lancasteriana, pudiera emplear la energía de los escolares, durante buenas horas del día, en instruir a otros, en lugar de recibir instrucciones. Hay aquí mucho que espigar, para los jóvenes pedagogos de hoy, que deseen investigar. Pero de todos modos, es de esta fuente histórica y pedagógica, de donde podemos recoger elementos fundamentales para resolver los mismos problemas que intentó resolver y resolvió Lancaster; instruir a muchos, con la ayuda de los más capaces de entre ellos.

Como un homenaje a Lancaster, peregrino de la educación que visitó nuestra América, y al Libertador Bolívar que lo hizo venir, lanzamos la idea de retomar la línea social y pedagógica del sistema, modernizarla, rehacerla de acuerdo con el progreso científico, cultural, y pedagógico, contemporáneo, y aplicarlo a la Escuela Unitaria.

La crítica dirigida al sistema Lancasteriano, es la misma que se hace a la Escuela antigua y memorística, que necesita ser superada en una aplicación moderna. No hallamos, pues, nada que obste pedagógica, cultural y socialmente, a levantar del olvido el principio de la enseñanza mutua, y hacer con él un sistema moderno, aplicable a la Escuela Rural de nuestros días.

Pocas palabras más. Hemos conocido cerca del Lago de San Pablo del Ecuador, maravilloso escenario de belleza, la escuelita más pobre y espiritualmente desolada que hemos encontrado. La

maestra, por causas de salud, la había dejado decaer; llena sin embargo, de niños indígenas, encogidos, agobiados.

Pensamos entonces, en aquel peregrino, una vez más. ¿No habría entre esa masa, muerta aparentemente, un niño con destellos de espíritu, que animara a sus compañeros? Ya lo buscamos; y lo hallamos, entre bien burdos harapos. Leía, escribía y revelaba inteligencia. ¿Por qué no se valía de éste, y otros como él, la maestra, para que le prestaran las energías que estaban en ella inevitablemente decayendo?

Es necesario que las generaciones nuevas, piensen en esto. Estudien la historia de América, y de sus primeros y firmes pasos en la educación; y valiéndose del progreso alcanzado hoy por los sistemas de educación, por la ciencia y la cultura, intenten soluciones más amplias para la educación campesina, dentro de las concepciones básicas de la Escuela Primaria. Ellas existen, y es deber concentrar la reflexión en su búsqueda, dentro de nuestra función específica de educadores, y de las responsabilidades de nuestro destino humano.

CAPITULO XXII

Sistematización y Ejemplos

Plan General de Centros de Coordinación

Este Plan ha sido elaborado en intensas sesiones de trabajo, por el grupo de estudio de las Anexas a los Colegios Normales de Quito, bajo la dirección del Jefe de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en el Ecuador, y revisado ahora por el Experto científico en Química y Biología de la misma.

Se han tomado en consideración para la elaboración y desarrollo de este Plan, cuatro grupos de necesidades básicas, a saber:

Biológicas, Científicas y Económicas, Sociales y Etico Jurídicas y de Cultura y Progreso espiritual. Para cada grupo de necesidades, se han tomado en cuenta distintos aspectos. Así, para las necesidades Biológicas se toman como aspectos: Conservación de la Salud, Nutrición y cuidados del Organismo humano y Conservación y acrecentamiento de la energía vital.

Para las necesidades científicas y económicas, cuatro aspectos: Conocimiento de la naturaleza, Aprovechamiento de la tierra, Pequeña industria y Artes Manuales; la Industrialización del país.

Para las necesidades Sociales y Etico Jurídicas, se toman en cuenta como aspectos esenciales: El respeto a la ley: Las formas constitucionales y legales de la Nación; el proceso Histórico patrio, y la realidad Geográfica nacional. Y para las necesidades de Cultura y progreso espiritual: Los valores, las Vocaciones y la utilización del tiempo libre.

Cada aspecto se subdivide en diversos Centros de Coordinación, de los cuales se toman Objeto-estímulos para su presentación en la experiencia cultural de las clases; de manera que estas experiencias se efectúan dentro de una estructura social y cultural, en la siguiente forma:

- I. Necesidad, de referencia.
- I — 1 (etc.) Aspectos considerados.
- I — 1 — 1 Centros de Coordinación y contenidos.
- I — 1 — 1 — a) Objeto-estímulos.

Este conjunto, debe constar en los planes de trabajo de los profesores. La elección de los Centros de Coordinación, es librada al criterio de adaptación al medio nacional y local del cuerpo docente; así como un estudio investigativo de la adecuación de Centros y Objetos, a los distintos niveles de los grados escolares.

Este Plan ha sido ya puesto en práctica en las Escuelas Anexas a los Colegios Normales de Quito, y en otros centros primarios que siguen los proyectos y ensayos de la Misión de la UNESCO.

I NECESIDADES BIOLÓGICAS

- I—1 Conservación de la salud, individual y socialmente
- I—2 Nutrición y cuidados del organismo humano
- I—3 Conservación y acrecentamiento de la energía vital.

CENTROS DE COORDINACION

I — 1

- I — 1 — 1) Enfermedades más comunes.
- I — 1 — 2) Microbios.—Bacterias.—Protozoarios.
- I — 1 — 3) Insectos y otros animales en la transmisión de las enfermedades.
- I — 1 — 4) La Medicina y los grandes descubrimientos científicos.
- I — 1 — 5) Plantas medicinales del Ecuador.
- I — 1 — 6) Instituciones que trabajan por la Salud Pública.
- I — 1 — 7) Prácticas sencillas para la defensa de la Salud.
- I — 1 — 8) La Calle: sus peligros.
- I — 1 — 9) Saneamiento ambiental.

I — 2

- I — 2 — 1) Alimentos esenciales para el organismo: su procedencia y formas naturales.
- I — 2 — 2) Trabajo del organismo en la alimentación: digestión, respiración, circulación y eliminación.
- I — 2 — 3) Trabajo del organismo vegetal en la formación de alimentos: asimilación clorofílica, circulación, respiración y transpiración.
- I — 2 — 4) Alimentación racional y balanceada.
- I — 2 — 5) Higiene de la alimentación.

I — 3

- I — 3 — 1) Intercambio entre organismo y medio. El equilibrio térmico en los seres vivos.

- I — 3 — 2) Esfuerzos del hombre para protegerse de su medio.
- I — 3 — 3) El desarrollo físico.

II. NECESIDADES CIENTIFICAS Y ECONOMICAS

- II — 1 Del conocimiento de la naturaleza y de sus leyes.
- II — 2 Aprovechamiento de la tierra y sus productos.
- II — 3 Pequeña industria y Artes manuales en el Ecuador.
- II — 4 La industrialización del País.

CENTROS DE COORDINACION

II — 1

- II — 1 — 1) La tierra.
- II — 1 — 2) El agua.
- II — 1 — 3) El fuego.
- II — 1 — 4) El aire.
- II — 1 — 5) Los astros.
- II — 1 — 6) Las condiciones necesarias a la vida. Los seres vivos.
- II — 1 — 7) Descubrimientos e invenciones.
- II — 1 — 8) La Energía.

II — 2

- II — 2 — 1) El suelo y las siembras.
- II — 2 — 2) Técnicas e instrumentos agrícolas.
- II — 2 — 3) Cultivos Nacionales y Regionales.
- II — 2 — 4) La cosecha y sus productos.

II — 3

- II — 3 — 1) Cría de animales productivos.
- II — 3 — 2) Cultivos familiares.
- II — 3 — 3) Artes Manuales.

II — 4

- II — 4 — 1) Materias primas existentes en el País.
- II — 4 — 2) Formas de la Industria Nacional.
- II — 4 — 3) Elementos necesarios para el progreso industrial.

III. NECESIDADES SOCIALES Y ETICO JURIDICAS

- III — 1 Del respeto a la Ley.—El orden y la libertad.
- III — 2 Conciencia de las formas constitucionales y legales de la Nación.
- III — 3 Proceso histórico patrio y realidad geográfica nacional.

CENTROS DE COORDINACION

III — 1

- III — 1 — 1) Actos sociales éticos reales, experimentados en el curso de la vida escolar.
- III — 1 — 2) Convivencia social armónica, basada en normas ético sociales y principios jurídicos.

III — 2

- III — 2 — 1) El Municipio.
- III — 2 — 2) Los Poderes Públicos y los Servicios del Estado.
- III — 2 — 3) Las Leyes y el Congreso.

III — 3

- III — 3 — 1) La Comarca o Región. (También Lugar Natal, pero más amplio).
- III — 3 — 2) Objetos y formas del conocimiento y su uso en el campo de la Geografía y la Historia Nacional.

IV. NECESIDADES DE CULTURA Y PROGRESO ESPIRITUAL

- IV — 1 Valores.

IV — 2 Vocaciones.

IV — 3 Utilización del tiempo libre.

CENTROS DE COORDINACION

IV — 1 — 1 Presencia de los valores superiores de la Cultura literaria, musical y plástica, en la Escuela.

CONTENIDO: Las experiencias de sentido vividas en los ambientes desarrollarán inquietudes y anhelos de superación para vivir nuevos valores y formas del espíritu. La Escuela debe facilitar oportunidades para poner en contacto a los educandos, con bienes y obras valiosas para la cultura.

OBJETO-ESTIMULOS:

IV — 1 — 1 — a) Crear una biblioteca en cada plantel: cooperación y acción de los educandos.

IV — 1 — 1 — b) Audiciones musicales selectas.

IV — 1 — 1 — c) Apreciación de Artes Plásticas: pintura, escultura, talla y cerámica.

IV — 2 — 1 Vocaciones y habilidades especiales.

CONTENIDO: Estimular y facilitar la actividad cultural y de adiestramiento a los que poseen vocación y disposiciones especiales, que llenarán sus horas libres.

OBJETO-ESTIMULOS:

IV — 2 — 2 — a) Organización de clubes o centros de investigadores o coleccionistas científicos.

IV — 2 — 2 — b) Excursiones.

IV — 2 — 2 — c) Aeromodelistas.

IV — 2 — 2 — d) Agricultores y Criadores.

IV — 3 — 1 Recreación sana y culta.

CONTENIDO: El juego.—Formas cultas del juego.—Estímulo a la actividad deportiva equilibrada con el cultivo es-

piritual.—Eliminación de los juegos brutales como el Carnaval, derivando los impulsos a formas sociales y cultas de diversión colectiva, mascaradas, coros, orquestas, reuniones sociales.

OBJETO-ESTIMULOS:

- IV — 3 — 1 — a) Actos sociales.
- IV — 3 — 1 — b) Deportes.

I. NECESIDADES BIOLÓGICAS

I — 1 CONSERVACION DE LA SALUD, INDIVIDUAL Y SOCIALMENTE.

I — 1 — 1 Enfermedades más comunes

CONTENIDO: Proporcionar conocimientos generales sobre las enfermedades más comunes y dirigir la formación de hábitos para defenderse, evitar y curarlas, según métodos científicos.— Prevención.— Higiene General.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 1 — a) Piel.
- I — 1 — 1 — b) Ojos y Oídos.
- I — 1 — 1 — c) Boca.
- I — 1 — 1 — d) Digestión.
- I — 1 — 1 — e) Parásitos intestinales.
- I — 1 — 1 — f) Resfriados y gripes.
- I — 1 — 1 — g) Medios de contaminación.

I — 1 — 2 Microbios.—Bacterias.—Protozoarios.

CONTENIDO: Proporcionar un saber objetivo experimental, acerca de los microorganismos para conocer sus utilidades y peligros.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 2 — a) Métodos y aparatos de investigación.
- I — 1 — 2 — b) De las bacterias.
- I — 1 — 2 — c) De los protozoarios.
- I — 1 — 2 — d) De los hongos.
- I — 1 — 2 — e) Cultivos y utilización de los microorganismos y lucha contra los peligros.

I — 1 — 3 **Insectos y otros animales en la transmisión de las enfermedades.**

CONTENIDO: Conocimiento científico sobre la vida, evolución, costumbres de los animales transmisores, formas de su destrucción y manera de evitar sus peligros.

OBJETO-ESTIMULOS: Algunos tipos que deben tratarse con preferencia.

- I — 1 — 3 — a) Moscas y mosquitos.
- I — 1 — 3 — b) Parásitos de la piel.
- I — 1 — 3 — c) Roedores.
- I — 1 — 3 — d) El perro y otros animales.

I — 1 — 4 **La Medicina y los grandes descubrimientos científicos**

CONTENIDO: Dar una impresión del progreso científico alcanzado por la Medicina, proporcionando una enseñanza convincente sobre las ventajas de la Medicina científica.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 4 — a) Las heridas, infecciones y sus causas.
- I — 1 — 4 — b) Pasteur y algunos de sus descubrimientos (Asepsia y Antisepsia).
- I — 1 — 4 — c) Sueros y vacunas.
- I — 1 — 4 — d) Rayos X.
- I — 1 — 4 — e) Cirugía.
- I — 1 — 4 — f) Vitaminas y antibióticos.

I — 1 — 5 Plantas Medicinales del Ecuador

CONTENIDO: Conocer la flora ecuatoriana en lo relativo a su significación medicinal.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 5 — a) Herbario de plantas medicinales.
- I — 1 — 5 — b) Substancias químicas contenidas en las plantas medicinales.

I — 1 — 6 Instituciones que trabajan por la Salud Pública

CONTENIDO: Conocer la importancia del estado actual y las posibilidades de la acción social y del Estado en la lucha contra las enfermedades. Promover la confianza pública hacia estos servicios.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 6 — a) Centros de Salud.
- I — 1 — 6 — b) Visita y conocimiento de sus servicios.—Los Hospitales y Clínicas.
- I — 1 — 6 — c) La Cruz Roja.

I — 1 — 7 Prácticas sencillas para la defensa de la Salud

CONTENIDO: Capacitar al niño para hacer uso rápido y adecuado de los medios de defensa a su alcance en casos de accidentes, heridas, hemorragias, síncope o peligros de contagio inmediato.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 7 — a) Práctica de primeros auxilios.—Club de enfermeros.
- I — 1 — 7 — b) El botiquín escolar.
- I — 1 — 7 — c) Medicina casera.—Bases científicas.

I — 1 — 8 La Calle: sus peligros

CONTENIDO: Proporcionar impresiones duraderas, imágenes claras y conocimientos científicos sobre los peligros del tránsito.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 8 — a) El trazado de las calles: pavimentos, aceras.— Limpieza, Higiene.—Costumbres.
- I — 1 — 8 — b) Los vehículos de la calle.—Sus dimensiones.— Sus volúmenes.—Su peso y velocidades.—Su peligrosidad.
- I — 1 — 8 — c) Formas de transitar.—Reglas y órdenes de Tránsito.
- I — 1 — 8 — d) Los desconocidos en la calle.—Precauciones.

I — 1 — 9 Saneamiento ambiental

CONTENIDO: Conocer las condiciones de higiene que debe reunir una comunidad.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 1 — 9 — a) El agua como vehículo de enfermedades.
- I — 1 — 9 — b) Tratamiento y eliminación de excretas y basuras.
- I — 1 — 9 — c) Control de alimentos.
- I — 1 — 9 — d) Desinfección y desinfectación.
- I — 1 — 9 — e) Sanidad marítima, aérea y de la frontera.

I — 2 NUTRICION Y CUIDADOS DEL ORGANISMO HUMANO.

I — 2 — 1 Alimentos esenciales para el organismo: su procedencia y formas naturales.

CONTENIDO: Los elementos de la naturaleza y de la técnica que necesita el organismo para conservarse y acrecentar su vitalidad. Conocimientos científicos del poder energético y reparador de los más importantes.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 2 — 1 — a) Objetos de procedencia animal: 1) Carnes.—
2) La leche.—3) Los huevos y otros productos.
- I — 2 — 1 — b) Objetos de la alimentación vegetal: frutas, cereales, hortalizas, legumbres, tubérculos y raíces.—Vitaminas.
- I — 2 — 1 — c) Objetos de procedencia mineral: agua y sales minerales.
- I — 2 — 1 — d) Objetos de la industria.—Formas industriales de los alimentos y su valor: leche condensada, chocolates, gelatinas, vinos, licores, sémola.
- I — 2 — 2 **Trabajo del organismo en la alimentación: digestión, respiración y circulación.**

CONTENIDO: Conocimiento del mecanismo y fisiología de la nutrición, en relación con el vigor físico, la salud y la higiene.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 2 — 2 — a) Aparatos y funciones de la digestión (demostraciones y experiencias).
- I — 2 — 2 — b) El tejido sanguíneo y la circulación.—Aparato y función circulatoria.
- I — 2 — 2 — c) El aire y la respiración.
- I — 2 — 2 — d) Absorción alimenticia.—Asimilación y desasimilación.
- I — 2 — 3 **Trabajo del organismo vegetal en la formación de alimentos: asimilación, clorofílica, circulación, respiración y transpiración**

CONTENIDO: Comprender la fisiología de los vegetales en su relación con la nutrición de los animales.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 2 — 3 — a) Raíz — Tallo — Hojas; sus funciones.

I — 2 — 3 — b) Especies químicas elaboradas por los vegetales.

I — 2 — 4 **Alimentación racional y balanceada**

CONTENIDO: Distribución equilibrada de los valores nutritivos en la ración alimenticia diaria. Estudio práctico y experiencias sobre los componentes alimenticios necesarios para reparar las energías y favorecer el desarrollo orgánico en forma integral.

OBJETO-ESTIMULOS:

I — 2 — 4 — a) Experiencias que demuestren los efectos de la alimentación incompleta. Avitaminosis en la paloma y otros.

I — 2 — 4 — b) Preparación del menú balanceado para los distintos casos de acuerdo con las necesidades de la edad, trabajo, salud y clima.

I — 2 — 5 **Higiene de la alimentación**

CONTENIDO: Los conocimientos de la higiene de la alimentación derivarán de las experiencias científicas desarrolladas en los estudios biológicos, del organismo y de los alimentos esenciales: Centros B 1 y 2.

OBJETO-ESTIMULOS:

I — 2 — 5 — a) Selección de los alimentos.—Reconocimiento de su estado y calidad.

I — 2 — 5 — b) Cuidados en la preparación para asegurar su digestibilidad e higiene y evitar la pérdida de los valores nutritivos.

I — 2 — 5 — c) Horas más adecuadas y hábitos con ella relacionados para la comida diaria.

I — 2 — 5 — d) Condiciones físicas, temperamentales e higiénicas que se deben observar durante las comidas para la buena asimilación de los alimentos.

I — 3 CONSERVACION Y ACRECENTAMIENTO DE LA ENERGIA VITAL.

I — 3 — 1 Intercambio entre organismo y medio. El equilibrio térmico en los seres vivos.

CONTENIDO: Comprender los procesos de intercambio entre un ser vivo y su ambiente.

OBJETO-ESTIMULOS:

- I — 3 — 1 — a) Animales y plantas en el proceso de respiración.
- I — 3 — 1 — b) Animales y plantas en el proceso de transpiración.
- I — 3 — 1 — c) Animales y plantas en el proceso de alimentación.
- I — 3 — 1 — d) La temperatura de los seres vivos y del hombre y su relación con la temperatura del ambiente respectivo.
- I — 3 — 1 — e) La piel y sus cambios térmicos.
- I — 3 — 1 — f) El aire. Su composición y su función en el equilibrio térmico.

I — 3 — 2 Los esfuerzos del hombre para protegerse de su medio.

CONTENIDO: Función protectora de los vestidos y de la vivienda, en relación de su medio, el clima y la salud.

OBJETO-ESTIMULOS:

A: Vestidos

- I — 3 — 2 — a) Diversas clases de telas y su uso según los climas.
- I — 3 — 2 — b) La lana, el algodón y otras fibras naturales.
- I — 3 — 2 — c) El telar. Hilados y tejidos de lana y algodón.
- I — 3 — 2 — d) Animales ovinos. Mejoramiento de esta raza.
- I — 3 — 2 — e) Fibras sintéticas: nylon, rayón, etc., sus cualidades y usos.

I — 3 — 2 — f) Confección y mantenimiento de vestidos.

B: Vivienda

I — 3 — 2 — a) Formas de la intemperie.—El viento, la lluvia, el hielo, el páramo, el sol.—Sus efectos sobre las funciones vitales.

I — 3 — 2 — b) Construcción de la vivienda.—Sus materiales.—Características y formas en la región.

I — 3 — 2 — c) Confort e higiene de la vivienda.

I — 3 — 2 — d) La vivienda como expresión cultural de los pueblos.—Estilos y escuelas arquitectónicas.

I — 3 — 4 El desarrollo físico

CONTENIDO: Conocimiento científico sobre el trabajo muscular y sus efectos; estímulo del crecimiento; aumento de la energía.—La fatiga.—Necesidad del ejercicio corporal para el mejor funcionamiento orgánico.—La resistencia física adecuada al trabajo y actividades vitales de la nación.

OBJETO-ESTIMULOS:

I — 3 — 4 — a) Los ejercicios físicos.—El juego y el trabajo.

I — 3 — 4 — b) Los deportes.

I — 3 — 4 — c) El andinismo.

I — 3 — 4 — d) La instrucción militar.

II. NECESIDADES CIENTIFICAS Y ECONOMICAS

II — 1 DEL CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA.

II — 1 — 1 La tierra

CONTENIDO: Estudios científicos experimentales referentes a la naturaleza de las rocas y sus aplicaciones.

OBJETO-ESTIMULOS: Tomados de la petrografía, mineralogía y geología.

- II — 1 — 1 — a) Las arcillas.
- II — 1 — 1 — b) Las arenas.
- II — 1 — 1 — c) Calizas.
- II — 1 — 1 — d) Rocas graníticas.
- II — 1 — 1 — e) Metales: hierro, oro, plata, cobre.
- II — 1 — 1 — f) Metaloides: azufre, yodo, cloro.
- II — 1 — 1 — g) Experiencias de cristalización.

II — 1 — 2 El agua

CONTENIDO: Conocimientos científicos del agua para mejorar la producción y aprovechamiento de los recursos naturales.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 2 — a) Riego, canales y sistemas de riego.
- II — 1 — 2 — b) El agua como elemento de la naturaleza.— Las lluvias y otros meteoros acuosos.
- II — 1 — 2 — c) El agua como componente de los organismos vivos y de los minerales.
- II — 1 — 2 — d) El agua como medio de comunicación y desarrollo del comercio.
- II — 1 — 2 — e) El agua en las obras de saneamiento.

II — 1 — 3 El fuego

CONTENIDO: Proporcionar conocimientos científicos y experiencias acerca del fuego y sus aplicaciones industriales y técnicas.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 3 — a) Producción del fuego.—Los combustibles y el aire.
- II — 1 — 3 — b) El fuego y la naturaleza.—Los meteoros luminícos. Los volcanes.
- II — 1 — 3 — c) Efectos y aplicación del fuego.

II — 1 — 4 El aire

CONTENIDO: Conocimientos científicos y técnicos acerca de la función del aire en relación con la vida.—Composición, presión y sus aplicaciones.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 4 — a) La respiración en los animales y en el hombre.
- II — 1 — 4 — b) La respiración en los vegetales.
- II — 1 — 4 — c) Composición del aire atmosférico.
- II — 1 — 4 — d) Presión atmosférica.
- II — 1 — 4 — e) Los vientos.
- II — 1 — 4 — f) Lavoisier y sus descubrimientos.

II — 1 — 5 Los astros

CONTENIDO: Experiencias espontáneas sobre la concepción del mundo y reflexiones sobre su naturaleza y sus leyes. La observación de los astros y sus formas, movimientos y distancias; iniciación del conocimiento de la tierra y del sol.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 5 — a) Presencia de los astros: distinción de los más llamativos e interesantes para los niños.
- II — 1 — 5 — b) La tierra y el sol.
- II — 1 — 5 — c) El día y la noche.
- II — 1 — 5 — d) La luna y los eclipses.
- II — 1 — 5 — e) El anteojo astronómico e historia de la Astronomía.

II — 1 — 6 Las condiciones necesarias a la vida. Los seres vivos

CONTENIDO: Comprender las condiciones internas y externas para el desarrollo y crecimiento de los seres vivos.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 6 — a) Plantas en germinación.
- II — 1 — 6 — b) Animales en desarrollo.

II — 1 — 7 **Descubrimientos e invenciones**

CONTENIDO: Conocimiento intuitivo y experimental de las conquistas científicas y culturales de la especie humana, para mejorar las condiciones de vida y de trabajo del hombre. Principales hechos científicos que han impulsado el desenvolvimiento de la sociedad.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 1 — 7 — a) Instrumentos primitivos de trabajo, labores y defensa.
- II — 1 — 7 — b) La brújula y el magnetismo.—La pólvora.
- II — 1 — 7 — c) La imprenta y el papel.—El libro.
- II — 1 — 7 — d) La rueda y los medios de transporte.
- II — 1 — 7 — e) La máquina de vapor.
- II — 1 — 7 — f) La aviación.
- II — 1 — 7 — g) La electricidad y sus aplicaciones.
- II — 1 — 7 — h) Otros descubrimientos e invenciones.

II — 1 — 8 **La energía**

CONTENIDO: Proporcionar un saber científico de la energía en todas sus manifestaciones.—Relación de ella en las obras de progreso y técnica.

OBJETO-ESTIMULOS: Formas de energía.

- II — 1 — 8 — a) Energía hidráulica.
- II — 1 — 8 — b) Energía atómica.
- II — 1 — 8 — c) Energía cósmica.
- II — 1 — 8 — d) Energía acústica.
- II — 1 — 8 — e) Energía magnética.
- II — 1 — 8 — f) Energía calórica.
- II — 1 — 8 — g) Energía lumínica.
- II — 1 — 8 — h) Energía eléctrica.
- II — 1 — 8 — i) Energía química.

II — 2 APROVECHAMIENTO DE LA TIERRA Y SUS PRODUCTOS.

II — 2 — 1 El suelo y las siembras

CONTENIDO: Proporcionar un saber objetivo de experiencias sobre la constitución del suelo. Las propiedades físicas y químicas de las tierras aptas para las siembras y nociones prácticas de iniciación científica de los cultivos.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 2 — 1 — a) Clases de suelos: componentes físicos y químicos de las tierras laborables.
- II — 2 — 1 — b) Preparación del suelo.—Abonos.
- II — 2 — 1 — c) Estudio de la estructura, selección, desinfección y germinación de semillas.

II — 2 — 2 Técnicas e instrumentos agrícolas

CONTENIDO: Proporcionar una idea de las ventajas de las técnicas modernas agrícolas para obtener mayor rendimiento, cooperando al progreso industrial del país.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 2 — 2 — a) El arado de tracción animal y el motorizado.
- II — 2 — 2 — b) Sistemas modernos de roturación de la tierra.
- II — 2 — 2 — c) Problemas de la erosión y medios de evitarla.
- II — 2 — 2 — d) Drenaje y riego.
- II — 2 — 2 — e) La siembra mecanizada.—Máquinas sembradoras.
- II — 2 — 2 — f) Mejoramiento de las especies vegetales mediante los injertos, aclimatación de nuevas especies, e hibridación.

II — 2 — 3 Cultivos nacionales y regionales

CONTENIDO: Proporcionar conocimientos de las zonas naturales y climáticas del país y su relación con la producción.

OBJETO-ESTIMULOS:

II — 2 — 3 — a) En la Sierra: el maíz, el trigo, las patatas y la cebada.—Floricultura.

II — 2 — 3 — b) En la Costa: el plátano, el arroz, el cacao, y el tabaco.

II — 2 — 3 — c) Forestación y reforestación.

II — 2 — 4 **La cosecha**

CONTENIDO: Proporcionar conocimientos sobre las formas de recolección, almacenamiento, movilización y mercados de las cosechas.

OBJETO-ESTIMULOS:

II — 2 — 4 — a) Distintos sistemas de cosecha.

II — 2 — 4 — b) Sistemas modernos de recolección.

II — 2 — 4 — c) Conservación de los productos.

II — 2 — 4 — d) Mercados para los productos nacionales.

II — 2 — 4 — e) Movilización y transporte de las cosechas.

II — 2 — 4 — f) Ventajas de nuevos cultivos: soya, chocho, quinua.

II — 3 **PEQUEÑA INDUSTRIA Y ARTES MANUALES EN EL ECUADOR.**

II — 3 — 1 **Cría de animales productivos**

CONTENIDO: Proporcionar al niño los medios adecuados para que obtenga los fundamentos teórico-prácticos de la explotación racional de las especies domésticas más productivas.

OBJETO-ESTIMULOS:

II — 3 — 1 — a) La avicultura.

- II — 3 — 1 — b) Cría de ganado menor.
- II — 3 — 1 — c) La apicultura.
- II — 3 — 1 — d) Cría de ganado lanar.
- II — 3 — 1 — e) La piscicultura.

II — 3 — 2 **Cultivos familiares**

CONTENIDO: Capacitar al niño para realizar cultivos de plantas productivas, a corto plazo y bajo costo.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 3 — 2 — a) La horticultura.
- II — 3 — 2 — b) La floricultura.
- II — 3 — 2 — c) Cultivos locales: carrizos, cabuya, paja toquilla.
- II — 3 — 2 — d) Plantas medicinales.

II — 3 — 3 **Artes Manuales**

CONTENIDO: Desarrollar la habilidad manual, el gusto estético y el sentido económico para la producción.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 3 — 3 — a) Alfarería.
- II — 3 — 3 — b) Tejidos.
- II — 3 — 3 — c) Tallados en maderas.
- II — 3 — 3 — d) Modelados.
- II — 3 — 3 — e) Elaboración de lija, tintas chinas, curtido de pieles, adhesivos, etc.

II — 4 **LA INDUSTRIALIZACION DEL PAIS.**

II — 4 — 1 **Materias primas existentes en el País**

CONTENIDO: Conocer los bienes naturales del país y su relación con las posibilidades de desarrollo industrial.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 4 — 1 — a) Riquezas naturales metálicas.
- II — 4 — 1 — b) Riquezas naturales no metálicas.
- II — 4 — 1 — c) Riquezas naturales orgánicas.
- II — 4 — 1 — d) Riquezas provenientes del cultivo de la tierra.

II — 4 — 2 Formas de la industria nacional

CONTENIDO: Observación y estudio de las técnicas empleadas en los establecimientos fabriles próximos.—Apreciación de las ventajas que reporta al país el progreso fabril y tecnológico, en relación con la materia prima nacional y demás productos del país.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 4 — 2 — a) Las fábricas locales más adelantadas.
- II — 4 — 2 — b) Industrias extractivas: el petróleo, la pesca, la minería.
- II — 4 — 2 — c) Productos y rendimientos de la tecnificación: estadísticas, valores, costos.

II — 4 — 3 Elementos necesarios para el progreso industrial

CONTENIDO: Proporcionar a los alumnos observaciones, reflexiones y conocimientos sobre los problemas nacionales en relación con los resultados de su progreso industrial, y la necesidad de cooperar a su desarrollo.

OBJETO-ESTIMULOS:

- II — 4 — 3 — a) Producción de la materia prima.
- II — 4 — 3 — b) Vialidad y transporte.
- II — 4 — 3 — c) Capacitación técnica y mano de obra.
- II — 4 — 3 — d) Educación y Previsión Social.

III. NECESIDADES SOCIALES Y ETICO JURIDICAS

III — 1 DEL RESPETO A LA LEY.—EL ORDEN Y LA LIBERTAD.

III — 1 Actos sociales éticos reales experimentados en el curso de la vida escolar

CONTENIDO: Los actos de conducta del escolar, las incidencias disciplinarias, las actitudes destacadas, tómanse como objeto-estímulos, para desarrollar las vivencias éticas del educando y vivir experiencias normativas. Los infinitos incidentes de la vida escolar servirán de base constructiva de formas ético-normativas, regladas y respetadas sin excepciones. Las reflexiones, exclusiones y enseñanza sobre lo vivo de los actos reales, conducirán a establecer normas de validez permanente, a manera de códigos, en que se genere una conciencia de respeto y admiración por la majestad de la Ley; y desarrolle en los educandos el sentido del prójimo, el espíritu de servicio y de la cooperación personal; y el respeto al derecho ajeno y a la persona humana.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 1 — 1 — a) Actos inadecuados.
 - III — 1 — 1 — b) Formas organizativas del trabajo en clase.
 - III — 1 — 1 — c) Actos ejemplares: generosos, esforzados, edificantes.
 - III — 1 — 1 — d) Vida disciplinaria del Plantel.
- III — 1 — 2 **Convivencia social armónica basada en normas ético-sociales y principios jurídicos**

CONTENIDO: Como complemento a la consideración de los hechos y reacciones de impulsividad, o indisciplina (III — 1 — 1 — a — b — c) se experimentarán formas correlativas con la cooperación de los alumnos, bajo dirección del profesorado, estableciéndose

reglas, preceptos, disposiciones, que deberá enseñarse a los educandos a cumplir estrictamente. Se trata de iniciar por el ejercicio, la formación de una sensibilidad estimativa para el respeto de la ley y de las normas éticas.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 1 — 2 — a) Estructuración de normas, preceptos y reglas, entre el maestro y los educandos, en reuniones de los grados.
- III — 1 — 2 — b) Actividades y estudios de los alumnos para ejercer aplicación real, en la vida corriente de la escuela, de las formas organizativas regladas, con la dirección docente.

III — 2 — 1 El Municipio

CONTENIDO: El estudio del Gobierno local es básico para la comprensión del Gobierno Nacional. Debe propiciarse interés y capacitación para la cooperación efectiva en el progreso cantonal.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 2 — 1 — a) Los Servicios Municipales.
- III — 2 — 1 — b) Autoridades, Oficinas y trámites municipales.

III — 2 — 2 Los Poderes Públicos y los Servicios del Estado

CONTENIDO: Despertar en la escuela a través de sus seis años de enseñanza, un creciente interés del alumnado por el conocimiento de la forma institucional del País; los servicios nacionales; los derechos y deberes de los habitantes y de los ciudadanos; y proporcionar los conocimientos en la forma más objetiva y eficaz posible, referentes a la organización institucional y legal de la República.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 2 — 2 — a) La Escuela. (Llegando de ella al Ejecutivo).
- III — 2 — 2 — b) La Policía y el Ejército.—Tenencias Políticas.—Forma y estructura del Gobierno.
- III — 2 — 2 — c) Los Jueces. (Hasta el Poder Judicial).
- III — 2 — 2 — d) Oficinas de Recaudaciones y Aduanas.—Impuestos.—Presupuesto Nacional.

III — 2 — 3 Las Leyes y las Costumbres

CONTENIDO: Una conciencia y alta sensibilidad e inquietud, por el respeto a la Majestad de la Ley, deben ser formadas ya en la Escuela. El conocimiento debe ser amplio e ilustrado, pero es poco; se requiere un ejercicio continuo, diario de las prácticas normativas, éticas, sociales y ético-jurídicas, experimentadas como formas de integrar una sociedad basada en la Ley y en las normas mencionadas. Reflexiones sobre la Ley, las costumbres, y la vida moral.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 2 — 3 — a) La familia; el matrimonio y el hogar.
- III — 2 — 3 — b) La nación: su estructura y unidad.
- III — 2 — 3 — c) Los Legisladores.—El Congreso.

III — 3 — 1 La Comarca o Región. (También Lugar Natal, pero más amplio)

CONTENIDO: El estudio científico, basado en observación y reflexiones sobre los hechos de la localidad; aldea y su región; o ciudad y comarca; o lugar y sus adyacentes, constituye una serie de experiencias esenciales para comprender la vida geográfica e histórica del País. La necesidad del conocimiento preciso de la geografía nacional debe ser destacada y familiarizados los escolares con la idea de extensión, límites, y valores históricos de las regiones y de la nación. A partir de estas experiencias ilús-

trese el estudio metódico con aportes culturales amplios de la historia y geografía nacional, americana y universal.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 3 — 1 — a) Primeras fundaciones del lugar (construcciones, caminos, fortalezas, comercios, etc.).
 - III — 3 — 1 — b) Tradiciones, historia, leyendas de la región.
 - III — 3 — 1 — c) La población.—Su origen.—Su vida actual: económica, social, cultural.
 - III — 3 — 1 — d) Accidentes geográficos; extensión y límites.
 - III — 3 — 1 — e) Clima.
- III — 3 — 2 **Objetos y formas del conocimiento y su uso, en el campo de la Geografía y la Historia Nacional**

CONTENIDO: Dominio del conocimiento cartográfico, planimétrico y fotográfico del territorio nacional.—Habilidad para trazar croquis geográficos e interpretar otros.—Apreciación de distancias.—Prácticas de mediciones.

OBJETO-ESTIMULOS:

- III — 3 — 2 — a) Mapas, cartas, relievamientos, aerofotografías.
- III — 3 — 2 — b) Crónicas antiguas.—Tratados históricos fundamentales.—Iconografía nacional.—Monumentos arqueológicos locales.—Símbolos nacionales.
- III — 3 — 2 — c) Excursionismo y Andinismo. (Ver I — 3 — 4 — c).

ORGANIZACION COMPLETA DE LA ANEXA "LEOPOLDO N. CHAVEZ" DEL COLEGIO NORMAL "JUAN MONTALVO" DE QUITO

I. DISTRIBUCION DEL PERSONAL DOCENTE PARA LA PRACTICA EDUCATIVA:

GRUPOS	GRADOS		
	Laboratorio	Taller	Aula
Primero	Juan Tello	Juan de Labastida	José Lozada
Segundo	Manuel Castellanos	Oswaldo Briones	Carlos Argüello
Tercero	Néstor Pinto	Segundo Valencia	J. Velasco
Cuarto	B. Guarderas	Edmundo Burbano	C. Mora

II. FORMACION DE GRUPOS CON LOS DOCE GRADOS DE LA ESCUELA, PARA MEJOR DESARROLLO DE LA TECNICA EDUCATIVA:

Número	Grados		
Primer grupo	Primero A	Primero B	Segundo A
Segundo grupo	Segundo B	Tercero A	Tercero B
Tercer grupo	Cuarto A	Cuarto B	Quinto A
Cuarto grupo	Quinto B	Sexto A	Sexto B

III. NUMERO DE EDUCANDOS EN CADA GRUPO

Primer grupo	154 alumnos
Segundo grupo	152 alumnos
Tercer grupo	133 alumnos
Cuarto grupo	135 alumnos
Total:	574 alumnos

Horario para el desarrollo del trabajo educativo de la Escuela Anexa "Leopoldo N. Chávez", teniendo en cuenta las circunstancias especiales del ambiente material

Horas de Trabajo	Grupos	Grados
Sesión de la Mañana		
7,30 a 12 m.	Primer grupo	Primero A
	Cuarto grupo	Quinto B
		Primero B
		Sexto A
		Segundo A
		Sexto B

Sesión de la Tarde			
1,30 a	Segundo grupo	Segundo B	Tercero A
6 p.m.	Tercer grupo	Cuarto A	Cuarto B
			Tercero B
			Quinto A

**Cuadro demostrativo de cómo se desarrollará el trabajo
en las dos sesiones**

Sesión de la Mañana			
Horas	Laboratorio	Taller	Aula
7,30 a 8,50	Primero A Quinto B	Primero B Sexto A	Segundo A Sexto B
9,5 a 10,30	Primero B Sexto A	Segundo A Sexto B	Primero A Quinto B
10,35 a 12 m.	Segundo A Sexto B	Primero A Quinto B	Primero B Sexto A
Sesión de la Tarde			
1,30 a 2,55	Segundo B Cuarto A	Tercero A Cuarto B	Tercero B Quinto A

3,5 a 4,30	Tercero A Cuarto B	Tercero B Quinto A	Segundo B Cuarto A
------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4,35 a 6 p.m.	Tercero B Quinto A	Segundo B Cuarto A	Cuarto B Tercero A
---------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

CUADRO RESUMEN

Tiempo de trabajo en cada actividad:	85 minutos
Tiempo de descanso:	15 minutos diarios
Tiempo efectivo de trabajo diario:	255 minutos, o sean cuatro horas completas.
Tiempo de trabajo efectivo semanal:	25 horas, 30 minutos
Tiempo de descanso semanal:	1 hora, 30 minutos

Comparación del trabajo según el Régimen Escolar actual y el de la nueva modalidad que se ensaya

Grados	Régimen Escolar actual	Nuevo Régimen
Primero y Segundo grados	25 horas semanales 22 horas trabajo efectivo 4 horas de descanso	27 horas semanales 25 horas, 30 minutos 1 hora, 30 minutos
Tercer grado	28 horas semanales 23 horas, 30 minutos 4 horas de descanso	27 horas semanales 25 horas, 30 minutos

Cuarto grado	30 horas trabajo semanal	27 horas semanales
	25 horas trabajo efectivo	25 horas, 30 minutos
	5 horas, descanso	1 hora, 30 minutos
Quinto y Sexto grados	32 horas semanales	27 horas semanales
	26 horas trabajo efectivo	25 horas, 30 minutos
	5 horas, 30 minutos de descanso	1 hora, 30 minutos

Agrupación de las Asignaturas en los Ambientes

Laboratorio	Taller	Aula
A Ciencias Naturales: Zoología Botánica Antropología	A Matemáticas Aritmética Geometría Tecnología	A Idioma Nacional Expresión Oral Expresión Escrita Redacción Ortografía Escritura
B Ciencias Físicas Física Química Mineralogía	B Dibujo Actividades manuales Actividades agrícolas	Ejerc. Gramaticales Lectura
		B Ciencias Sociales Historia Cívica y Moral Geografía
		C Activ. Artísticas

NOTAS: Los ochenta minutos señalados para la realización de cada uno de los ambientes ya mencionados, deben ser distribuidos en los distintos aspectos que comprende cada uno de ellos, según el "Centro de coordinación" que se desarrolle; de tal manera que dentro del tiempo señalado, los alumnos tienen oportunidad para realizar el

cambio de trabajo, sin que se produzca la fatiga en los escolares y siempre que el Maestro guíe convenientemente el aprendizaje.

**Contenido de la petición a la Rectoría del Colegio "Juan Montalvo"
para que autorice el ensayo del sistema recomendado por
el Sr. Sabas Olaizola**

Como la aplicación del sistema educativo orientado por el Sr. Sabas Olaizola, Asesor Técnico de la Unesco, en nuestro país, contempla una serie de innovaciones de carácter técnico, metodológico y organizativo, me permito informar los aspectos substanciales de la nueva modalidad que funcionará en la Escuela Anexa "Leopoldo N. Chávez":

1. Se ha contemplado la asociación horizontal de tres maestros con sus respectivos grados, los cuales, con sentido totalizador y complementario del asunto, trabajarán con un mismo "Centro de Coordinación". De esta manera, en la Escuela Anexa se ha constituido cuatro grupos asociados, que son:

Primer grupo	1º A	1º B	2º A
Segundo grupo	2º B	3º A	3º B
Tercer grupo	4º A	4º B	5º A
Cuarto grupo	5º B	6º A	6º B

2. Cada grupo pasará diariamente por tres ambientes diferenciados: Laboratorio, Taller y Aula. En el laboratorio se hará el tratamiento del asunto en relación con las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Físicas e Higiene; en el taller, en relación con las Matemáticas y las Actividades Manuales y Gráficas, y en el aula, con el Idioma Nacional, las Ciencias Sociales y las Actividades Artísticas.

3. Como el medio que rodea al niño debe ser la fuente poderosa que estimule y provoque su reacción hacia el trabajo efec-

tivo, cada ambiente tendrá distinta presentación; haciéndose indispensable la organización de salas especiales para el funcionamiento de laboratorios, talleres y aulas adecuados.

4. Además, para asegurar la educación integral de los alumnos y hacerlos dueños de todos los bienes culturales, científicos y artísticos del hombre, funcionará una sala de música, biblioteca y talleres para actividades pre-vocacionales.

Siendo éstas las condiciones indispensables para poder llevar a la práctica en mejor forma el nuevo sistema de enseñanza, tropezamos con algunas dificultades como: el número de educandos con que cuenta la Escuela en la actualidad (585 niños); la falta de un local amplio en el que puedan funcionar simultáneamente los cuatro grupos y la carencia de medios suficientes para poder adquirir laboratorios, talleres y aulas que necesita cada grado.

Para obviar estas dificultades, hemos pensado que la mejor solución es la de establecer el Horario alterno, con dos sesiones diarias para grupos diferenciados, en la siguiente forma:

Sesión de la Mañana

De 7,30 a 12 m.	Primer grupo	1º A	1º B	2º A
	Cuarto grupo	5º B	3º A	3º B

Sesión de la Tarde

De 1,30 a 6 p.m.	Segundo grupo	2º B	3º A	3º B
	Tercer grupo	4º A	4º B	5º A

De esta manera necesitamos tan sólo seis salas buenas, con las que contamos, y los otros salones podemos destinarlos para las cla-

ses especiales; además, sólo en este caso podemos organizar, con los escasísimos recursos, laboratorios, talleres y aulas medianamente equipados, los mismos que se desocuparán en la sesión de la mañana y servirán para las actividades de la tarde.

Para esta distribución hemos consultado también el tiempo efectivo de trabajo, y como se puede apreciar en los cuadros respectivos, los alumnos no se perjudican en absoluto; antes por el contrario, se aprovecha el tiempo casi en su totalidad por lo que los niños, especialmente de los grados inferiores, tienen un aumento de horas laborables; en cambio, el poco tiempo que falta en los grados superiores, está compensado con las actividades de canto, gimnasia y talleres, las mismas que se llevarán a cabo de acuerdo con un horario especial.

Con estos datos que indican la organización impresa en la Escuela Anexa "Leopoldo N. Chávez" de Quito, Capital de la República del Ecuador, de acuerdo con las instrucciones doctrinarias y técnicas dictadas por el Sr. Olaizola, desde el 13 de octubre de 1952, entró en ensayo el nuevo sistema.

El Director de la Escuela,

(f.) José I. Guarderas.

Tal es el ejemplo de adaptaciones para la ejecución del Plan de Maestros Asociados por un Director dinámico y eficiente de una Escuela de aplicación de Quito.

BIBLIOGRAFIA Y TRABAJOS DEL PLAN DE MAESTROS ASOCIADOS

- 1 Blas S. Genovese. — Relatos y crónicas en el "Imparcial" de Montevideo.— 1925—1930.

- 2 **Santin Carlos Rossi.** — "La Escuela Activa" — Montevideo, 1930.
- 3 **Sabas Olaizola.** — "El método Decroly en el Plan de Las Piedras". — Montevideo, 1932.
- 4 **Sabas Olaizola.** — "La Escuela Nueva en el Uruguay". — 1935.
- 5 **Dres. Luis B. Prieto y Luis Padrino.** — "La Escuela Nueva en Venezuela". — Caracas, 1938.
- 6 **Pedro Ozuna.** — "Sabas Olaizola en Venezuela" "World Education". — 1938.
- 7 **Pedro Ferrari Ramírez y A. Rodríguez Zorrilla.** — "Por el mantenimiento de valores pedagógicos consagrados". — Montevideo, 1940.
- 8 **Adolfo Ferriere.** — "La América Latina adopta la escuela activa". — 1940.
- 9 **Ofelia B. de Montiel Ballesteros.** — "El lenguaje y las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental de Las Piedras". Revista Cultura y Educación. — Montevideo, 1942.
- 10 **Yolanda E. Cattaneo de Carámbula.** — "La enseñanza de las Matemáticas en el taller de la Escuela Experimental". — 1942.
- 11 **Lita González Correa.** — "Laboratorio y Taller en el Plan de Las Piedras". — (id)
- 12 **Delia Fosalti.** — "El Aula en el Plan de Las Piedras".
- 13 **Fernando Ramírez.** — "Sabas Olaizola y la Educación en Venezuela".
- 14 **Sabas Olaizola.** — Renovación Pedagógica. — Montevideo, 1942.
- 15 **Alida de Valero Ostos.** — "Semillitas", método de lectura para la Escuela Experimental. — Venezuela, 1944.
- 16 **Luis Arenas.** — Notas en "La Obra". — Buenos Aires.
- 17 **Delia Goetz.** — "Education in Venezuela". Federal Security Agency Bulletin N° 14. — 1948, Washington D. C.
- 18 **Sabas Olaizola.** — "El ideal democrático en la experiencia educativa". Unión Panamericana, 1949.
- 19 **Sabas Olaizola.** — "La educación pública en el Uruguay". Unión Panamericana, 1949 (inédito).
- 20 **Luzmila Narváez.** — "El primer ensayo del Plan de Maestros Asociados en la Anexa Murillo". — Quito, 1952.
- 21 **Julio Tobar.** — "La evolución de las ideas pedagógicas en el Ecuador". 1953, Quito.
- 22 **Trabajos presentados al Seminario del Plan de Maestros Asociados en la ciudad de Quito.** — Anexa "Guayaquil".
- 23 **Sra. Rogelia G. de Landázuri.** — "Dirección y Organización de la Escuela "Guayaquil", según el Plan de Maestros Asociados.
- 24 **Sra. Julia Maldonado de Parra.** — "El Plan de Maestros Asociados y su aplicación en el Aula del Primer Grado de la Escuela "Guayaquil".

- 25 **Clara C. de Rosero.** — “Relación de las Experiencias obtenidas con la Aplicación del Plan de Maestros Asociados, en el Primer Grado, en los Ambientes Laboratorio y Taller.
- 26 **Sra. Emma L. de la Torre.** — “Las actividades Artístico-Musicales dentro del Plan de Maestros Asociados”.
- 27 **Sra. Emperatriz de Jácome.** — “Informe del trabajo de experimentación del Plan de Maestros Asociados, realizado en el Aula de los II grados.
- 28 **Srta. Angélica Estrella.** — “El Lugar Natal en el Plan de Maestros Asociados”.
- 29 **Srta. Carmela Hidalgo.** — Terceros Grados. Enseñanza de las Matemáticas.
- 30 **Sra. María E. de Arellano** (trabajo asociado). — Ambientes: Aula, Laboratorio y Taller.
- 31 **Sra. Ana Elvira de Cevallos.** — “Informe del Trabajo de Taller; en los Grados IV y V B de la Escuela “Guayaquil”.
- 32 **Sra. Bertha Y. de Pernet.** — “Informe básico relativo a las Experiencias vividas en el ensayo del Plan de Maestros Asociados, en los Grados IV y V B”.
- 33 **Sra. Carmelina de Ayala.** — “Informe de las labores realizadas por las Profesoras en el Taller de los Grados V-A y VI”.
- 34 **Sra. Judith V. de Pacheco** — 35 **Srta. Virginia Salvador** — 36 **Sra. Lola de Izurieta** (Trabajo asociado). — “Informe del Trabajo realizado por las Profesoras de Laboratorio de los Grados IV, V y VI de la Anexa “Guayaquil” y V-B y VI de la Anexa “Rosario G. de Murillo”.
- 37 **Srta. Luzmila Narváez.** — “Proyección Nacional del Plan de Maestros Asociados”.
- Publicado Revista Educación Casa de la Cultura.—Quito, 1954
- 38 **Sr. José I. Guarderas.** — “Informe General sobre la Aplicación del Plan de Maestros Asociados”.
- 39 **Sr. Juan Tello Prócel** — 40 **Sr. Juan de Labastida** — **Sr. José A. Lozada** (Trabajo asociado). — “El Plan de Maestros Asociados, en el Grupo inferior de Ambientes”.
- 41 **Sr. Manuel Castellanos.** — “Informe de las labores realizadas en el Laboratorio de los Grados II-B y III”.
- 42 **Sr. Oswaldo Briones.** — “Informe de las actividades realizadas en el Taller de los Grados II-B y III”.
- 43 **Sr. Carlos H. Argüello.** — “Informe de las actividades educativas realizadas en el Aula de los Grados II-B y III”.
- 44 **Sr. Jorge A. Velasco** — 45 **Sr. Segundo A. Valencia** — 46 **Sr. Néstor Pinto** (Trabajo asociado). — “Informe de las experiencias realizadas en los tres ambientes de los Grados: Cuartos y quinto A”.

- 47 **Sr. Bolívar Guarderas** — 48 **Sr. Edmundo Burbano** (trabajo asociado). — “Informe básico sobre las experiencias realizadas en los ambientes laboratorio y taller de los grados V-B y VI”.
- 49 **Sr. Julio César Mora**. — “El Plan de Maestros Asociados en el Aula de los Grados Quinto B y Sextos de la Escuela Anexa “Leopoldo N. Chávez”.
- 50 **Sra. Lucía de Castro**. — “Mis observaciones acerca del Sistema de Maestros Asociados. — Algunas inquietudes”.
- 51 **Sra. Elina de Albornoz**. — “Relación de las Experiencias de Aula en el Primer grado”.
- 52 **Sra. Laura de Calero**. — “Estudio del Plan de Maestros Asociados, por una Profesora de la Escuela Anexa “Rosario G. de Murillo”, después de un año de experiencias”.
- 53 **Srta. Melania Yépez del Pozo**. — “Informe de las Experiencias obtenidas en el Plan de Maestros Asociados, en los Ambientes Laboratorio y Taller de los Grados II y III”.
- 54 **Sra. Virginia B. de Salguero**. — “El Plan de Maestros Asociados, en los II Grados, en sus Ambientes Laboratorio y Taller. Sus relaciones con las unidades de Trabajo”.
- 55 **Srta. Carmela Rumazo**. — “Informe de los trabajos realizados en los III Grados, con el Plan de Maestros Asociados, en el Ambiente Aula”.
- 56 **Srta. Carlota Guzmán**. — “Informe relativo al Experimento del Plan de Maestros Asociados, en los Ambientes Aula y Laboratorio de los Grados IV y V”.
- 57 **Srta. Emma Pinto Pasquel** — 58 **Sra. Perpetua de Intriago** (trabajo asociado).—“Relación de las actividades realizadas en el Ambiente Taller de los Grados IV y V. Cuadro comparativo con el sistema Neo-Herbariano”.
- 59 **Sra. Ana María de Valencia**. — “Aplicación especial del Plan de Maestros Asociados, en el Ambiente Taller de los Grados V y VI”.
- 60 **Srta. Teresa Hinojosa**. — “Experiencias en el Ambiente Aula de los Segundos Grados”.
- 61 **Sra. Aurelia de Rueda**. — “Ensayo del Plan de Maestros Asociados, en el Aula de los Grados V y VI”.
- 62 **Sr. Segundo Sandoval**. — “Informe presentado con motivo del Ensayo del Plan de Maestros Asociados, en el I Grado de la Escuela “Uruguay”.
- 63 **Sr. Tobías Jácome**. — “Informe de las experiencias y actividades realizadas en el Aula de los Grados Asociados Segundo y Tercero”.
- 64 **Sr. Bolívar Chávez**. — “Informe de las Experiencias Profesionales realizadas en el Laboratorio-Taller de los Grados Asociados II y III, se-

- gún el Plan de Maestros Asociados".
- 65 **Sr. Leonardo Villalba.** — "Informe básico sobre la aplicación del proyecto de la UNESCO. — Plan de Maestros Asociados— en el Ambiente Aula de los Grados V, IV y VI".
 - 66 **Sr. Carlos A. Benítez.** — "Informe de las experiencias y actividades realizadas en el Taller de los Grados Asociados IV, V y VI".
 - 67 **Sr. Jorge Alvarado.** — "Informe de las actividades desarrolladas en el Laboratorio de la Sección Superior de la Escuela "Uruguay".
 - 68 **Prof. Julio Tobar.** — "Estudio del Plan en la evolución educacional del país".
 - 69 **Sr. Luis A. Pazmiño.** — "Metodología del Plan de Maestros Asociados".
 - 70 **I Congreso Latinoamericano de Filosofía y Filosofía de la Educación** — Quito, Julio, 1953. — Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. — Edición: 1954.
 - 71 **Colegio Americano de Quito.** — Prospecto año lectivo, 1954-55.
 - 72 **Alejandro Covarrubias.** — "La Enseñanza de las Ciencias en el nivel secundario". Disertación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. — Quito, Marzo de 1955.
 - 73 **Sra. Etelvina de Nieto.** — "La Obra de UNESCO en el Ecuador". — Conferencia Radial. — Quito, Marzo, 1955.
 - 74 **José D. Forgione.** — Ideario de la Escuela Nueva. — Buenos Aires, 1942.



Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año VIII - Quito-Enero-Febrero de 1955 - No. 35

Director de la Revista:
Dr. EMILIO UZCATEGUI

Presidente de la Casa de la Cultura
Dr. BENJAMIN CARRION

Secretario de Redacción:
Dr. ENRIQUE GARCÉS

Editor:
JORGE ENRIQUE ADOUM

H A N C O L A B O R A D O :

Abad de Velasco Blanca

Abad Gonzalo

Abad María Teresa

Adoum Jorge Enrique

Aizaga América

Albornoz Hugo

Alvarado Rafael

Argüello Carlos H.

Arias Augusto

Arias Raúl

Bastidas Jacinto

Barrera Vásquez A.

Bosch Gimpera Pedro

Brachfeld Oliver Francisco

Briones Oswaldo

Bucheli Ligia de

Burbano Edmundo R.

Carbo Edmundo

Castillo Abel Romeo

Carrillo Alfredo

Castellanos Manuel

Chávez Alfredo

Chávez Ligdano

de la Bastida Juan

Descalzi César R.

Donoso Torres Vicente

Garcés Enrique

Garcés Víctor Gabriel

García Ortiz Humberto

García Leonidas

Gilbert Abel

González Carlos E.

Gómez Francisco

Guarderas José I.

Guevara Darío

Haldemann Rose I.

Hoffstetter Robert

Ibarra Luis

Jácome Alfredo

Jaramillo Pérez César

Jarrín Luis H.

Kingman Eduardo

Labarca Amanda

Lara Héctor

Linke Lilo

Lipiincott Dixie

López Raúl

Lozada José A.

Llerena José Alfredo

Mancheno Luis

Mata Martínez Humberto

Mora Tapia Julio César

Moreno Espinosa Miguel

Moreno Segundo Luis

Muñoz Senz Juan Pablo

Murgueytio Reinaldo

Ordeñana Alberto

Orbe Estuardo

Ortiz Emma Esperanza

Ortiz Rigoberto

Osuna Pedro

Paredes Irene

Pazmiño Luis Alberto

Pérez José

Piaget Jean

Pinto Pasquel Néstor

Plaza Galo

Privitera Joseph

Reindorp Reginald

Rodríguez García Eduardo

Roselló Pedro

Rubio Gonzalo

Ruiz Cristóbal

Salazar Rosa

Salgado de Carbo Leonor

Scott Donald R.

Smith Dorothy

Tello Prócel Juan

Tobar Julio

Torres Bodet Jaime

Torres Luis F.

Torres Nelson

Utreras Jorge

Uzcátegui Emilio

Uzcátegui Maruja de

Vacas Gómez Humberto

Valencia Segundo D.

Valenzuela Rojas Bernardo

Vallejo Pedro

Velasco Ermel

Velasco Jorge A.

Verdesoto Luis

Verdesoto Raquel

Viteri Atanasio

Viteri Durand Alberto

Viteri Durand Juan

Zabala Ruiz Manuel

PRECIOS:

Un número	\$ 5,00
Un semestre	" 15,00
Un año	" 30,00