

*21 que
después del
folleto*

Enseñar a observar, enseñar a experimentar, enseñar a pensar y crear la pasión por la lectura es la forma más general de enseñar a aprender, forma general que no se alcanza con generalidades ni con solo indicaciones teóricas... Concretamente, en la labor de todos los días, hay que hacer conciencia de los problemas, enseñar a plantearlos de modo preciso, observar, meditar y experimentar en procura de solución a favor de la propia inventiva y de las invenciones de los más venturosos investigadores.- Los problemas que no son ficticios suscitan interés por todo lo que con ellos se relaciona y el estudio por problemas es la forma más natural de la organización del saber en sí y del saber dirigido a la acción que supera al conocimiento vulgar, en el que la apariencia y la esencia tienen el mismo prestigio.- Es así que estudian los investigadores.- Y muchísimo se hará por el desarrollo de la mente del niño si en la escuela se sigue, en lo posible, ese superior ejemplo antes que el de una enseñanza inspirada en las maneras de aprender de anormales y sub-normales.- El estudio por problemas puede estar circunscripto a una asignatura, pero su espíritu y estilo no son conforme a límites de asignaturas.- Movidó por sus problemas, Pasteur va de los cristales a los enfermos, de la química pura a la Medicina y la revolución... ¿qué del genio no deriva ninguna Pedagogía? - No discutiremos eso ahora.- Nos basta aquí poner en bastardilla que el estudio por problemas es lo que ocurre constantemente en cuanto se procura ascender sobre el conocimiento vulgar con algún esfuerzo propio y es una forma de convergencia de las materias sin artificio, que comprende todos los planos mentales.

A propósito de la lectura de una obra científica, se notará:

a) indiferencia o pasiva aceptación, b) interés por lo puramente teórico

Enseñar a observar, analizar y experimentar, enseñar a pensar y
enseñar a aplicar los conocimientos en la vida. La enseñanza debe ser
aprendizaje, forma de vida que se va formando con experiencias y con los
indicadores de la vida... Concretamente, en la labor de todos los días,
hay que hacer conciencia de los problemas, enseñar a plantearlos de modo
preciso, observar, meditar y experimentar en procura de soluciones favor-
ables. La propia iniciativa y de las investigaciones de los más valiosos inves-
tigadores. Los problemas que no son fáciles de resolver requieren por lo
lo que son ellos de relación y de estudio por problemas de la forma
más natural de la organización del saber en el y del saber científico y
la medida que aparece al conocimiento vulgar, en el que la naturaleza y
la ciencia tienen el mismo prestigio. En tal que estudian los proble-
mas. Y mucho más se debe al desarrollo de la mente del niño
si en la escuela se enseña, en la realidad, que cualquier estudio sobre que
si de una enseñanza basada en los métodos de enseñanza de ciencias y
subordinada. El estudio por problemas puede estar subordinado a una
estructura, pero en realidad, en la medida de la libertad de es-
tudio. No debe ser una estructura rígida y de los estudios a los
estudios, de la que surge una estructura y la investigación... que del
tanto se deriva una estructura de la investigación. La investigación es una
la que puede en la realidad que el estudio por problemas es la que con-
tribuye a la enseñanza en ciencias y en la enseñanza de la física y la
vulgar con algún estudio previo y es una forma de conocimiento de las
matrices sin estudio, que comprende todos los planes de estudio.
A propósito de la lectura de una obra científica, se puede
a) información o propia investigación, b) interés por la enseñanza científica

y teórica discusión de los problemas, e) exigencia de una directa percepción de la realidad, cuya presencia se siente necesaria sea en sí misma, sea porque se duda y se reclaman pruebas, e) interés de experimentar por experimentar, sin ningún objetivo preciso, f) reacciones creadoras, ocurrencias originales e inclinación a experimentar con el afán de decidir la verdad y el error de lo que se lee y de lo que sugiere la lectura... En los niños que no se conforman con los libros, apasionándose por ellos, apunta bien el espíritu científico (o el filosófico) y no es pseudo-optimismo pensar que hay en ellos la promesa de un investigador cuyo futuro acaso sea venturoso.-El maestro debe atender celosamente esas actitudes superiores y por ahí seguir la inspiración de los escolares, estimulando en todos igual pasión por los libros para la más directa aprehensión de la realidad, progresiva comunión de los espíritus en el mundo de los valores y mejor realización de sí mismo... No se enseñó del todo a leer si no se creó la pasión por la lectura, con reacciones críticas y originales.

El niño se siente muchísimo más inclinado a la experimentación que a la observación y reflexión, no obstante requerirse en aquélla tanto observación como reflexión.- Entre otras razones, porque en la experimentación observa y piensa como observa y piensa en sus juegos, a los que sobreviniera un progresivo afinamiento de la acción, la intuición y el juicio.-La experimentación tiene mucho de dramático y entregado a ella, el niño vive como autor y actor en la unidad de pensar y obrar.- Goza experimentando como goza jugando.-El experimento le interesa en sí y su contenido puede variar al infinito. En la experimentación se evidencia que, en general, para el niño es más intenso y duradero el interés por las maneras de aprender que por las nociones.

Es la experimentación científica un ejercicio total del espíritu y gran correctora del verbalismo. En ella constantemente hay que ~~entaxxix~~

... la distinción de las propiedades, o) existencia de una distinción por-
ción de la realidad, cuya presencia se siente necesaria con el mis-
mo, sea porque se duda y se reflexiona, o) intención de experimentar
por experimentación, sin ningún objetivo preciso, (2) reacciones espontáneas,
ocurren en relación a la intención a experimentar con el fin de la-
zar la verdad y el error de lo que se lee y de lo que se oye en los
textos... En los casos que no se conforman con las leyes, produciendo
por ellos, aunque sean de carácter científico (o el científico) y no se
pueden obtener resultados nuevos que hay en ellos. La premisa de la investigación
cuyo futuro parece ser venturoso. El método debe estar relacionado con
actitudes superiores y por ello, la investigación de las ciencias,
estudiando en todos los casos, por los libros y por la vida misma
aproximación de la realidad, tentativa constante de los científicos en el
mundo de los valores y de la realización de la misma... No se puede del-
tado a leer si no se cree la verdad por la lectura, por eso se debe
con y con ellos.

El método de la investigación que incluye a la experimentación
acción que a la observación y reflexión, no obstante, no obstante en la
tanto observación como reflexión. Entre otras razones, porque en la
experimentación observación y reflexión como observación y reflexión,
los que aproximadamente un problema científico de la acción, la intención
y el fin. La experimentación tiene mucho de dramático y está relacionada a
ella, el niño vive como actor y actor en la unidad de poder y poder.
Esta experimentación como poder humano. El experimento la intención en el
y en conjunto puede verse al respecto. En la experimentación se evitan
los que, en general, para el niño se usa técnicas y técnicas y técnicas por
los métodos de aprender que por las razones.

estar distinguiendo, luego de una visión de todas las posibilidades, lo que es de lo que parece, lo que tiene de lo que no tiene sentido, lo que vale de lo que no vale, y dentro de lo que vale, qué es lo que más vale, ~~x~~ qué es lo que menos vale y grados entre el más y el menos... ~~xxxxxx~~

Con la experimentación científica se aprende también que todo no es ni puede ser objeto de experimentación... Es falso el temor de que conduzca al materialismo y de que quiebre las alas a la imaginación: no solo ~~xx~~ respeta, sino estimula su vuelo, salvando las precipitaciones mortales por donde no hay atmósfera propicia a su naturaleza.

El interés psicológico del niño normal, tal como puede manifestarse en la escuela, sean cuales sean los planes pedagógicos, generalmente señala una dirección de su activismo cuya concreción puede irse dando en los más diversos objetivos.- Dicha plasticidad permite los más variados equivalentes pedagógicos.- No es un imperativo, pues, del interés psicológico del niño centralizar la enseñanza en torno de las cuatro necesidades del plan decrolyano.- Más todavía, la precedente centralización por sí no asegura al maestro el interés psicológico del niño en la tarea cotidiana de la escuela.- Como en otros planes, hay que ~~x~~ hacer atractiva la enseñanza con recursos más o menos extraños a los centros de interés.- Asunto distinto es que las cuatro necesidades del plan de Decroly constituyan centros de utilidad para la vida del niño y del ~~xxxxx~~ hombre.

En la educación de niños anormales, lo hemos expresado en otro estudio, acertado estuvo Decroly al desarrollar la enseñanza en torno de centros que sería más exacto llamar de necesidades biológicas que de interés psicológico, porque si bien éste puede ser la consecuencia de aquellas necesidades-y en los retrasados mentales, el más poderoso incitante psíquico en el momento en que se traducen subjetivamente en desco- existe un vasto dominio en el cual el interés psicológico es autónomo

Lg 34

estar diferenciando, como de una ración de todas las posibilidades, lo que es de la que parece, lo que tiene de lo que no tiene sentido, lo que vale de lo que no vale, y dentro de lo que vale, que es lo que más vale y que es lo que menos vale y entre el más y el menos... ~~XXXXXXXXXX~~

Como la experimentación científica se supone también que tiene que ser
fuerte por objeto de experimentación... He visto el campo de que cono-
ce al materialismo y de que quiere las cosas a la imaginación; no solo en
respeto, sino también en virtud, al menos las posibilidades de ser por
fuerza no hay necesidad de recurrir a las posibilidades.

El método psicológico del niño normal, tal como puede manifestarse
en la escuela, pero también en las primeras experiencias, especialmente en la
la una dirección de su actividad como consecuencia de los datos de los
sus diversos objetivos. - Entre las posibilidades permitidas por las variaciones
estructurales psicológicas. - No es un tentativo, pues, del método psicoló-
gico del niño normal, la posibilidad de tener de los datos necesarios
con el fin de controlarlos. - Más tarde, la experiencia con la información por
el momento al respecto de la información del niño en la escuela
constituye de la escuela. - Como en otros tiempos, hay que tener presente
y la experiencia con nosotros, más o menos extensas a las cosas de
interés. - Aun así, dentro de que las cosas necesarias del niño en
deberán constituirse dentro de la vida del niño y del profesor.

En la educación de niños normales, la forma expresada en otros es-
tados, especialmente en la escuela, al controlar la información en forma de
centros que están más o menos ligados a las posibilidades psicológicas de
información psicológica, porque al fin este puede ser la consecuencia de
realizar necesidades en las relaciones mentales, el más poderoso factor
tanto psicológico en el momento en que se tratan de manifestar en docen-
tales un vasto dominio en el cual el interés psicológico es un fenómeno

12

en cuanto no dependencia de necesidades orgánicas.-Pero en el niño normal, el camino más corto y seguro para despertar y mantener el interés psicológico en el mundo de los valores, está muy lejos de ser siempre el de las necesidades que sirven de base al plan decrolyano, necesidades que en la escuela muy poco se viven en forma favorable a derivaciones pedagógicas y que son insuficientes para ordenar en proceso activo todo el saber y toda la experiencia que debe promoverse en la relación del maestro y del niño en planos superiores al del saber y la experiencia vulgares.

Lo que se presentaba como interés, hay que hacerlo interesante, y lo que se presentaba como natural, hay que sostenerlo con innumerables artificios... La enseñanza por centros es una innovación fecunda que pierde consistencia si se fuerza para que sea toda la enseñanza; y los centros decrolyanos de interés no son los únicos ni los mejores centros de interés de la enseñanza por centros...

La labor docente tiene que desenvolverse desde la actividad sin plan, en el grado y momentos que convenga, a la enseñanza diferenciada por asignaturas, progresando en la dirección de múltiples ordenaciones a consecuencia de los fines, de los medios, de la enseñanza de maneras de aprender, de los criterios de exploración de la realidad, de la significación vital de la misma, de la enseñanza por problemas, de la enseñanza por proyectos, de la enseñanza por materias afines, de la enseñanza vocacional, de la enseñanza por centros de coordinación según el interés psicológico de los alumnos, el nexo de causalidad, la interdependencia de los seres, los orígenes, la natural sucesión de los hechos, los descubrimientos, las invenciones, las creaciones, las aplicaciones, los valores y, por último, culminar, en la escuela primaria, con la enseñanza a la vez que coordinada, diferenciada en la obra de los grandes creadores, en las cinco maneras esenciales de expresar una misma cosa y en períodos de intensificación, de formas ~~diferenciadas~~ *especificadas* de la cultura (semana de la Música, semana de

on cuando no dependamos de necesidades orgánicas. Pero en el mismo momento
el camino más corto y seguro para desarrollar y mantener el interés por
la vida en el mundo de los valores, está muy lejos de ser el mismo el de las
necesidades que sirven de base al gran desarrollo, necesidades que en la
esencia muy poco se viven en forma favorable a determinadas necesidades
y que son insatisficibles para el hombre en proceso activo de saber y
toda la experiencia que debe promoverse en la relación del sujeto y del
mundo en planes superiores al del saber y la experiencia vulgar.

Lo que se presenta como interés, hay que hacerlo interesante
también lo que se presenta como natural, hay que contentarlo con intereses
más artificiales... La enseñanza por centros es una innovación formada
que tiene como característica al ser humano una vez que sea la enseñanza; y
los centros de enseñanza de interés no son los únicos de los valores
centros de interés de la enseñanza por centros...

La labor docente tiene que desarrollarse hacia la actividad
de la vida, en el mundo y momentos que convenga, a la enseñanza diferenciada
de los valores, promoviendo en la dirección de múltiples organizaciones
y conocimientos de los fines, de las metas, de la enseñanza de maneras de
avanzar, de los criterios de explotación de la realidad, de la actividad
acción vital de la vida, de la enseñanza por proyectos, de la enseñanza
por proyectos, de la enseñanza por materias afines, de la enseñanza por
objetos, de la enseñanza por centros de coordinación según el interés por
relación de los alumnos, el curso de causalidad, la interdependencia de los
valores, los valores, la natural sucesión de los hechos, las descubrimientos,
las invenciones, las operaciones, las aplicaciones, los valores y, por último,
último, en la escuela primaria, con la enseñanza a la vez que coordinada,
diferenciada en la vida de los grandes organismos, en las cinco maneras
esenciales de expresar una misma cosa y en todos los tipos de interrelación
de forma diferenciada de la cultura (enseñanza de la vida, enseñanza de

la Pintura, etc.).-La misión de los maestros dentro de la escuela, tendría su complemento con la misión extraescolar de dos nuevos tipos de ~~maestros~~ maestros: el maestro socrático y el maestro linneano.- El primero iría al encuentro de los niños cuyo destino cultural se pierde en la calle (del desamparo económico tratamos en nuestro estudio sobre escuela-taller y escuela y taller, que es muy distinto) y los educaría llevándolos a los museos y escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios, a los Museos históricos, a las exposiciones, a los conciertos, al teatro, al cinematógrafo, a las bibliotecas públicas, a observar monumentos arquitectónicos y escultóricos, y con ellos harían lecturas comentadas de obras bien elegidas... ¿ No es un horror que los niños en las calles estén sometidos a un mismo régimen policial ~~que~~ ^{que} los adultos?... El segundo nuevo tipo de maestro- el linneano- convenientemente preparado en Ciencias Naturales, iría con los niños de la calle a los museos científicos, al Zoológico, etc. y realizaría excursiones a distintas zonas del país, para hacer conocer y sentir la Naturaleza en sus aspectos más interesantes.- ¿ No debe preocuparnos que a la mayoría de los jóvenes, no sólo a los desamparados, les atraiga más el café, ~~el~~ bar u otros lugares de encuentro casi siempre frívolos y con caída al vicio, que reunirse para explorar y sentir juntos la Naturaleza en sus grandes bellas manifestaciones? -A eso responde, además de a otros fines, el maestro linneano.-

Maestro socrático y maestro linneano continuarían relacionando la escuela con

los ex-alumnos: bibliotecas, laboratorios, lecturas comentadas, ^{exposiciones} demostraciones, experimentación, excursiones científicas, serían los motivos generales de encuentro ~~de~~ de jóvenes, ~~y~~ ^{mas} padres y maestros sin ~~ninguna~~ presión ~~autoritaria~~ de autoridades alguna.

...il. orda
...ratione
...ordest
...ocm
...y. act

[Faint, illegible handwriting, likely bleed-through from the reverse side of the page.]

Patente es la diferencia entre enseñar una noción y enseñar maneras de adquirir nociones.- Sea, en concreto, la noción de una especie de animal o vegetal.-Se puede, con la presencia de efecido número de individuos, precisar sus características.- La noción será clara, correcta, exacta.-Pero otra vivencia de la misma noción se tendrá si se enseñan los procedimientos de observación, de disección, de experimentación, el uso de una clave y los criterios de jerarquización de los datos de la experiencia para que sobre la especie dada el alumno descubra lo que pueda y luego verifique la precisa descripción hecha ~~por algún investigador~~ por algún investigador auténtico.-Además de la noción con vivencia más honda, posee ahora el instrumento para adquirirlas indefinidamente en un plano superior al vulgar.

Se pueden hacer las siguientes observaciones de la observación en el niño: 1º, qué observa espontáneamente de sí mismo, de un ser familiar, de un ser humano o infrahumano, de una cosa cualquiera que ve todos los días a) con la que juega, b) con la que trabaja, c) que le sirve de alimento, d) sobre la que no recae acción suya...; 2º, qué observa cuando se cambia lo que está habituado a ver a manejar y cuando se le traslada a un ambiente nuevo; 3º, que observa cuando se pone en sus manos, sin ninguna indicación, un ser, un objeto; 4º, qué observa en un tiempo breve y cuando libremente deja de observar; 5º, qué observa guiado por un cuestionario; 6º, qué observa cuando se le entrega un ser o un órgano y una obra en la cual se describe con todo detalle... De las anteriores observaciones sobre la observación del niño y de muchas otras, se impone el convencimiento de que su actividad observadora no tiene el principal origen ni remotamente en las necesidades que constituyen los "centros de interés" decrolyanos y de que por lo común, la observación del niño es muy incompleta y equívoca f. 25

ca si no se le enseña a observar y a experimentar.-~~XXXXXXXXXXXX~~

Aunque se piense bien, son graves las consecuencias incluso para el puro pensamiento si se observa mal.-y para enseñar a observar hay que aprender a observar: es muy poco lo que corrientemente se da solo.

Tanto es la diferencia entre enseñar una noción y enseñar
manera de adquirir nociones. - Sea, en concreto, la noción de una espe-
cie de animal o vegetal. - Se puede, con la presencia de cierto número
de individuos, presentar sus características. - La noción será clara,
correcta, exacta. - Pero otra vivencia de la misma noción se tendrá si
se enseñan los procedimientos de observación, de descripción, de
montación, al uso de una clave y los criterios de jerarquización de
los datos de la experiencia para que sobre la especie dada el alumno
descubra lo que queda y luego verifique la propia descripción hecha
por el mismo investigador. - Además de la noción con vivencia
más honda, posee ahora el instrumento para adquirir indefinidamente
en un plano superior al anterior.

Se pueden hacer las siguientes observaciones de la observación
en el niño: 1º, que observe espontáneamente de sí mismo, de un ser
familiar, de un ser que le rodea o que le interesa, de una cosa cualquiera que
ve todos los días a) con la que juega, b) con la que trabaja, c) que
le sirve de alimento, d) sobre la que no recorda acción alguna... 2º,
que observe cuando se cambia la que está haciendo a ver a manejar
y cuando se le presenta a un ambiente nuevo; 3º, que observe cuando
se pone en sus manos, sin ninguna indicación, un ser, un objeto; 4º, que
observe en un tiempo breve y cuando libremente deja de observar; 5º,
que observe guiado por un cuestionario; 6º, que observe cuando se le
entrega un ser o un objeto y que este en la cual se describe con todo
detalle... De las anteriores observaciones sobre la observación del
niño y de muchas otras, se impone el convencimiento de que en activi-
dad observadora no tiene el principal origen ni remotamente en las co-
ndiciones que condicionan los "centros de interés" descriptivos y de
que por lo común, la observación del niño es muy inconsciente y con-

112

En la enseñanza por problemas, es también muy conveniente hacer, además de los avances progresivos, revisiones por problemas de todas las formas de la enseñanza, como se acostumbra en matemáticas.- Aludimos a problemas que obliguen a pensar cuestiones nuevas a base de lo aprendido y de la experiencia, no sólo a revisar problemas con la recordación motivada por simples preguntas.- Problemas ~~remexentes~~ como éstos o similares: ¿ qué ocurriría si se apagara el Sol ? - ¿ qué sucedería si en un momento cualquiera no se contase con el fuego ? - ¿ qué consecuencias sobrevendrían en un instante dado del mundo, si se paralizaran las ruedas y las hélices ?... Problemas así mismo que exijan pensar todas las posibilidades y decidir en cada caso cual de las posibilidades se verifica.- Supongamos, por ejemplo, dos relojes que no coinciden.- Si preguntamos ¿ qué hora es ? en presencia de dos relojes discordantes, lo más común es que se tome partido antes de ~~un detenido~~ examen. - Apostar, opinar, aventurar, adivinar, discutir como afirmación antes que como investigación de los fundamentos, está más en la naturaleza de los niños y de los hombres que pensar todas las posibilidades y observar cual de ellas se realiza en cada situación.- El caso concreto de dos relojes que no coinciden, y otros semejantes, permitirá al maestro conducir bien el pensamiento del niño con vivo interés de toda la clase, pues donde hay conciencia de problema y "apuesta" hay tensión espiritual.- Y así, entre apuesta, aventura y reflexión unos niños dirán que el reloj A adelanta y que el B marcha bien, otros, que B atrasa y A marcha bien... y la discusión guiada por el maestro, seguirá teniendo en cuenta las posibilidades excluidas: que A y B adelanten, pero A más que B; que A y B atrasen, pero B más que A ... Es este un tipo de ejercicio mental que place mucho al niño y tiene la virtud de utilizar la reflexión a la vez que de someterla a pruebas que deciden, como en la experi-

mentación científica; sutileza corregida de verbalismo.

Notable es el efecto de la observación subjetiva en el desarrollo mental. -No es imposible iniciar al niño en ella, pese a que está siempre centrifugándose en la acción... Nunca se tentó esa iniciación ni aun en segunda enseñanza. -El adolescente estudia Psicología, es cierto, en los liceos; pero habla de la memoria, de la imaginación, de la percepción, de las múltiples actividades del espíritu como de un lejanísimo mundo, el más extraño de sí mismo, que le viene del libro y lo evoca recordando hasta los ejemplos del libro... Aprende Psicología y no aprende a buscarse. -La enseñanza de la Psicología en la que el alumno no se toma a sí propio como la fuente de los hechos, es tan exterior a su alma como la Física o la Química y para ir a su encuentro, perdido en la nebulosa de las palabras, vuelve a las páginas del libro, único origen, para él, de ese conocimiento sin experiencia personal de lo que puede tener más experiencia personal.

El niño espontáneamente hace ejercicios de introspección más o menos fugaces. -Es posible guiarlo para un examen de mayor duración o provocar una mayor frecuencia. -El examen de las imágenes póstumas, que son como un tránsito entre lo objetivo y lo subjetivo, o mejor, que permiten observar hasta cierto punto los procesos de subjetivación de la experiencia objetiva, permite al maestro darse cuenta de la ~~correcta~~ correcta o falsa percepción que el niño va teniendo en la observación de su propia actividad mental.

Nos hemos alejado mucho de la tendencia de algunos psicólogos y pedagogos que quieren educar al niño con la idea de que en él está ~~presente~~ presente el hombre primitivo... ¿Y quién estaría presente en el niño del hombre primitivo?... Hay que convencerse de que el primitivismo del niño actual no es el mismo que el primitivismo del hombre primitivo, - ^{como la mentalidad de un niño de tres años no es igual a la} ~~presente~~ tivo, - Omitimos aquí la discusión, que no es breve, conformándonos con la conclusión, que es de apreciables consecuencias pedagógicas,

contrapuestas a una absurda práctica como derivada pedagógica de la pretendida ley biogenética fundamental.

Continúa

de un niño de tres años, con edad mental de tres...

reacciones científicas: análisis comparado de variaciones.

Estas es el objeto de la observación mutativa en el análisis

mutual. - Se ha intentado explicar el tipo de ella, pero a una cierta

estructura de la acción... (una vez más se relaciona al tipo

de acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el

tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en el tipo de la acción, en

Desde dos puntos de vista debe apreciarse la globalización, primero como proceso psíquico, segundo, como fundamento de una ordenación pedagógica, de una psicologización de la enseñanza.

Recuerda Decroly que antes que Jonckheere, cuyas observaciones recayeron sobre la memoria de un atrasado mental (1) y que Claparède (2) quien señala en el niño una actividad psíquica que de acuerdo con un concepto de Renán denomina sincrética, él había observado en un niño el reconocimiento de frases escritas e ignorancia de las palabras y publicado con Degand (1907), su método ideo-visual de lectura.-Luego de tener presente el estudio de Revault d' Allonnes sobre el esquematismo, propone Decroly la palabra globalización para designar esa especial actividad del espíritu, ni ~~mix~~ analítica ni sintética, de aprehender la realidad tanto objetiva como subjetiva en sus grandes líneas, en un esbozo de conjunto, en un todo con las partes más o menos veladas... El ilustre psicólogo y pedagogo belga se expresa así: "quant au qualificatif pour désigner cet aspect spécial de notre activité mentale, nous proposons "globalisation" comme plus général que "pouvoir synchrétique et que "schématisation" : le premier convient surtout pour le désigner au stade perceptif, l' autre implique une analyse préalable, et suppose une synthèse consciente " (3)

-
- (1) Archives de Psychologie, 1907
 - (2) Archives de Psychologie, 1908
 - (3) La Fonction de globalisation et l' enseignement. -Maurice Lamertín, éditeur. -Bruxelles, 1929-Pág. 26-27-

E 926.

E. J.

Existe un lejano antecedente que Decroly no cita: el de la enseñanza de la lectura de Laura Bridgman, por el Dr. Howe (1837).- Y es por el método de Howe que Lubbock enseñó a su perro a "leer"... Este distinguía globalmente iguales cartones con las palabras food, water, door, out, etc. y establecía relaciones entre las palabras, los objetos y la acción (1)... El anterior aprendizaje se explicaría hoy por reflejos condicionados.-Con uno de los creadores de la Gestalt-Psichologie, el eminente psicólogo alemán Köhler, discurremos sobre la interdependencia de las estructuras y de los reflejos condicionados.- Köhler se inclina más a interpretar los reflejos condicionados en función de las estructuras que estas en función de los reflejos condicionados.- Pero nos parece que si bien ciertas estructuras preceden a los reflejos condicionados, otras surgen como génesis de dichos reflejos.

Al criticar Köhler la ley de asociaciones, escribe : " En ella se habla de un proceso A y de otro B y de variedad de ellos sin que se diga nada sobre las propiedades de A y de B, que fueran necesarias para la asociación o puedan influenciar su formación.-Resulta que según la opinión corriente, la asociación no depende del material en cuestión, y que a este respecto la llamada ley no corresponde a nuestro pensar científico.-Si la asociación se basa en hechos dinámicos en los cuales entran los procesos A y B, entonces la asociación tiene que depender del material concreto y de las propiedades que exhibe, exactamente como es el caso en la dinámica física y química.

"Con satisfacción puedo constatar que es precisamente en este punto donde las observaciones de los psicólogos se oponen también decididamente al acostumbrado concepto de asociación por contigüidad pura.-

(1)-H. Lubbock

Si en un caso determinado había asociación o si no la había, esto depende del material en cuestión, y en el grado más alto"(1) Y para que se comprenda la unidad funcional específica, luego de haber anotado que las sílabas indiferentes, no se asocian, Köhler pone el ejemplo de un susto por ruido repentino: " me ~~me~~ asusta un ruido repentino; aquí no hay el ruido como una cosa aparte, el susto como otra también aparte; no hay pedazos indiferentes, sino una dependencia de un hecho mental de otro, que ella misma(digo, la dependencia) es un hecho mental: el susto es sentido como dinámicamente naciendo del ruido repentino". (2)

Diferencias de matices hay, con respecto a la Gestalt-Theorie, en Westheimer, Köhler, Koftka y otros psicólogos. -Koftka busca las raíces de las estructuras, proceso mental, en disposiciones orgánicas: el organismo, en una situación determinada, tendría dispuestos " ciertos modos de respuestas, siendo estos modos lo que nosotros llamamos estructuras"(3) El proceso fisiológico que iría por debajo del fenómeno estructural tendría, a su vez, el carácter de estructuras. - Pueden las estructuras no estar compuestas de elementos y ser "transpuestos como melodías"...

En la percepción visual no se revela todo lo que está dado en la imagen retiniana. - La aprehensión psíquica no abarca, como continuidad de lo diverso, todo lo que fotográficamente se configura en la retina. -

-
- (1) Concepto de Asociación. - Archivos de la Sociedad de Biología. - Actas del Congreso Internacional de Biología de Montevideo. Fascículo I. 1930-pág. 20.
(2) Loc. cit. pag. 21
(3) Koftka, La Teoría de la Estructura., Ciencia y Educación. Ed. Lectura. Madrid. Pág. 45.

El presente documento es una copia de la información que se encuentra en el archivo de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia. La información contenida en este documento es confidencial y no debe ser divulgada a terceros sin el consentimiento expreso de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia.

En la ciudad de Bogotá, D.C., a los _____ de _____ de _____.

El presente documento es una copia de la información que se encuentra en el archivo de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia. La información contenida en este documento es confidencial y no debe ser divulgada a terceros sin el consentimiento expreso de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia.

El presente documento es una copia de la información que se encuentra en el archivo de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia. La información contenida en este documento es confidencial y no debe ser divulgada a terceros sin el consentimiento expreso de la Oficina de la Secretaría de la Presidencia de la República de Colombia.

4
- 64 -
El proceso mental sería selectivo, a consecuencia de una especie de acomodación psíquica. - Pero ^{no} parece que solo en función del interés psicológico tenga lugar aquel proceso, a no ser que llamemos interés psicológico a una actividad incluso inconsciente, en ningún modo relacionada con la atención.

Los conceptos de estructura no coinciden siempre con el concepto decrolyano de globalización. - En publicaciones posteriores al movimiento "gestaltista", Decroly no alude a la teoría de las estructuras, cuando discute sobre el sentido de globalización, sincretismo y esquematismo. - Las consecuencias pedagógicas de las estructuras, de la globalización ¿son de la importancia que se le ha atribuido? Veamos primero procesos psicológicos muy diferentes a la globalización, que se observan en el niño y en el adulto.

Los estudios más concretos y precisos sobre globalización, sobre estructuras, son estudios de la percepción, de la memoria y la imaginación, aun cuando se globalice en otras actividades mentales, que los psicólogos han examinado.

Ninguna actividad mental es solo globalización. - En el percibir sea del niño, sea del hombre, siempre, además de globalizarse, se analiza, se sintetiza... Prevalece ya el conjunto, el esbozo, las líneas generales, ya las partes o una parte o un aspecto sobre el todo, bien el concepto, bien los datos inmediatos de la experiencia o las reacciones de evocación e invención... De procesos observables en pruebas de breve duración, no cabe deducir ventajas pedagógicas. Así, se discute si el niño advierte más pronto las diferencias que las semejanzas; Decroly se decide por lo primero. - Nuestra experiencia nos muestra la complicación del problema y las alternativas de que sea lo uno o lo otro según muchísimos factores. - Sea como sea ¿qué valor pedagógico tiene las ventajas en la apreciación de semejanzas y diferencias, en la percepción de un

El problema central de la actividad humana es el de una conciencia de la propia actividad. Esta conciencia no es una simple percepción de los hechos, sino una actividad que se realiza en la conciencia misma. En este sentido, la conciencia es una actividad que se realiza en la conciencia misma.

Los conceptos de actividad y conciencia no son simplemente conceptos abstractos, sino que son conceptos que se realizan en la actividad misma. En este sentido, la actividad es una actividad que se realiza en la actividad misma. En este sentido, la conciencia es una conciencia que se realiza en la conciencia misma.

Los conceptos de actividad y conciencia no son simplemente conceptos abstractos, sino que son conceptos que se realizan en la actividad misma. En este sentido, la actividad es una actividad que se realiza en la actividad misma. En este sentido, la conciencia es una conciencia que se realiza en la conciencia misma.

El problema central de la actividad humana es el de una conciencia de la propia actividad. Esta conciencia no es una simple percepción de los hechos, sino una actividad que se realiza en la conciencia misma. En este sentido, la conciencia es una actividad que se realiza en la conciencia misma.

5
- 65 -
objeto, por ejemplo, expuesto experimentalmente unos segundos a los niños ? - Nunca se enseña de ese modo: la permanencia mucho más tiempo es lo que ocurre siempre y la mayor o menor rapidez en ejercicios fugaces de percepción, carece de consecuencias pedagógicas.

Muy frecuente es, en el niño como en el adulto, el reconocimiento de la "totalidad" por un signo, por un carácter, por un aspecto, por una parte, por detalles que en manera alguna constituyen el esbozo del todo al cual pertenecen.

En su Anecdotario para meditar, Isabel Puig de Estable nos da un sorprendente ejemplo de la exploración, aprehensión y reconocimiento de un todo por una de sus partes o de sus manifestaciones. - Lo que descubrió una adivinanza (1), nos cuenta: "Se había propuesto a la clase de 2º. Año (Escuela Primaria), la adivinanza del libro "Ejemplario" de Juana de Ibarboure, que dice :

Negrita trabajadora
No me tienen simpatía,
Porque como vegetales
Me persiguen noche y día

Observé en esta ocasión, como había observado en otra anterior ~~análoga~~ análoga, que los niños se detienen en uno de los caracteres del sujeto ~~desconocido~~ desconocido, el que despierta más fuertes relaciones de asociación, en la trama de conocimientos que ellos poseen.

"Uno dijo : " El carbón", por la cualidad a que se refiere "negrita"; otro, indudablemente por "negrita trabajadora" fué que dijo : "La sirvienta" ; por "como vegetales", se creyó acertar diciendo: "El caballo" "la oveja", y por "trabajadora" simplemente, " el gusano de seda".

(1) Boletín del Instituto de Clínica Pedagógica-Año III, N.º. 5- 1925, p.p. 64-65.

199

... por ejemplo, ...
... - ...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

... en un ...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

" Fácil habría sido para mí comprender la relación que llevaba a una respuesta y cual su procedencia hasta que me sorprendió esta: "Los hombres".

" Hube de pensar: el niño ha encontrado ese sujeto, porque son los hombres los que persiguen noche y día a las hormigas; pero ¿ por qué no ha dicho "las hormigas" ?

Interesada en el caso, que salía de lo común, lo interrogué sin esperar el fin del ejercicio. - ¡ Los hombres! - le dije - ¿ por qué ?

Aumentó mi sorpresa al notar que esta pregunta hizo cambiar la expresión del niño. - De vehemente y sincera que fué cuando creyó acertar, se convirtió súbitamente en vergonzosa y hosca.

Me costó mucho conquistar de nuevo su confianza. - Al fin, cuando la conseguí, al hacer de nuevo la interrogación de : ~~xxx~~ ¿ Por qué has dicho "los hombres" ?, me dijo con timidez: " Porque persiguen noche y día" .- " ¿ A quién ? - le pregunté, y respondió: - " ¡ A las mujeres! "

22'19/12
Por reacciones afectivas, en el niño como en el adulto, inesperadamente un factor, un carácter, un aspecto, un rasgo, una parte se antepone al todo y tiende a prevalecer sobre él. - De la autobservación, del directo examen del niño, de la psicología adivinadora, concreta y penetrante del artista se documenta todo eso muy distinto a la globalización. -

978
El filósofo del Discurso del Método confiesa que en su niñez se enamoró de una niña de ojos estrábicos. - En su vida ulterior sintió siempre simpatía por cualquier persona afectada de estrabismo: la desviación de los globos oculares primaba en ^{su} afectividad y se convertía como en el centro de su percepción... Sabemos las explicaciones psicoanalíticas que actualmente se dan de casos así.

Edgard Poe, en su cuento El corazón delator, nos muestra a un personaje obsesionado por un "ojo revuelto" y por el ojo se siente impulsado a eliminar a un anciano: " no envidiaba su oro; pero tenía en sí

2
-67-
algo desagradable.- ¡Era uno de sus ojos, sí, esto es! - asemejábase al de un buitre y tenía el color azul pálido.- Cada vez que este ojo fijaba en mí su mirada, helábaseme la sangre en las venas; y lentamente, por grados, comenzó a germinar en mi cerebro la idea de arrancar la vida al viejo, a fin de librarme para siempre de aquél ojo que tanto me molestaba"..... " porque no era el viejo lo que me incomodaba, sino su mal ojo".- Lo patológico aquí está en el grado extremo de la parte dominando al todo (cuando el anciano duerme, la actitud cambia radicalmente) y en la forma de reacción.

Cuenta Darwin que por su nariz estuvo a punto de no poder dar la vuelta al mundo en el Beagle, pues a causa de ella el capitán, que era Fitz-Roy, se resistía admitirlo: Fitz-Roy - nos dice el autor de Orígenes de las especies - dudó de que alguien con mi nariz pudiese poseer suficiente energía y determinación para el viaje".- Y agrega Darwin : " Pero creo que después estaba bien satisfecho de que mi nariz hubiese hablado falsamente"... El preconcepto, o la creencia, al igual que la pura afectividad, suele ocultar el todo detrás de la parte !

Continúa

Sorprende, a veces, las semejanzas que advierten los niños. -He aquí uno de tres a cuatro años, que nunca había visto de cerca a un hombre con gran barba. -La primera vez que lo ve, le asombra y la barba es el centro de su percepción. -Al retirarse pregunta misteriosamente a su madre ¿ese hombre tiene una escoba en la cara?... No es fácil saber que pasaba en la mente del niño y que quiso decir con eso. -Acaso su estado no era de confusión entre la barba y la escoba. -Quizás quiso expresar lo que le recordó por semejanza. -Lo único que en su ~~xxxx~~ experiencia o conocimiento se registraba parecido a lo nuevo - la barba- sería la escoba... En la experimentación con el objeto de investigar si se perciben antes y mejor las semejanzas o las diferencias, si *en* casos precisos prevalece la globalización o si en lugar de un todo más o menos velado y confuso, prima la percepción nítida de una o algunas partes con desvanecimiento de los contornos generales, o si el todo se desarrolla, esfumándose, a partir de una o pocas partes que serían ~~xx~~ como el núcleo del interés y de la percepción, en dicha experimentación se suele confundir, por el experimentador, lo que el niño evoca o imagina ^{con} de lo que percibe realmente.

El pequeño de diez y ocho meses, a quien aludimos ya, comenzó llamando babá a los caballos, y esa palabra fué aplicándola a los otros animales (perros, gatos, gallinas, moscas, conejos... y aun a ~~xxx~~ las ~~fixx~~ figuras representativas de animales) .-Como sus primeros zapatitos tenían figura de animales (gatitos, perritos, conejitos) llamóles también a los zapatitos babá, pasando a denominar todo zapato con el mismo nombre (babá de mamá, babá de papá). - Cuando oyó y vió muchas veces cacarear a las gallinas (les llamaba ~~xxxx~~ "galinas"), como la madre le diera el nombre de cocó, a partir de entonces a todos los animales fué llamándoles cocó en vez de babá y también a los zapatos. - Distingue a los veinte meses y expresa bien zapato, zapatilla y hasta corrige a quien dice zapato en vez de zapatilla.

70
F 229
"abú" ■ eran las flores, luego las hojas y más tarde todos los vegetales (el nombre de abú nació de hacer volar, soplando, vilanos). -Hacia dos meses que no usaba la palabra "abú", de pronto, inesperadamente, brótó como un arcaísmo del léxico infantil : el término correcto entra en lucha con el vocablo incorrecto hasta que vence, pero la palabra primitiva presenta una fase final de imprevista irrupción, con intervalos cada vez más largos, con intermitencia cada vez menor.

En los casos en que el niño emplea una misma palabra para expresar muchas cosas, debe tenerse en cuenta, 1º, la pobreza del léxico infantil; 2º, lo que recuerda; 3º, la percepción de las semejanzas según sus vivencias y la generalización, verdadera y falsa; 4º, la normal intoxicación por la palabra...; 5º, la equivalencia de la palabra y la cláusula, más aún: el sentido indefinido con que emplea los vocablos, como ocurre en el adulto con las palabras cosa, asunto, cuestión...

* * *
Dos clases de órdenes: una dada en la relación invariable de causa y efecto, de origen y sucesión de seres y acontecimientos (ordenación lógica, ordenación genética); otra, creada en función del interés, de problemas, de preocupaciones...(ordenación psicológica). - La ordenación lógica y la psicológica pueden coincidir; no son necesariamente distintas: una ordenación lógica puede ser psicológica y una ordenación psicológica pueden ser lógica; pero las coincidencias no borran la distinción de los dos órdenes.

Algunas formas de esquematismo se van desvaneciendo con la cultura y la experiencia y otras, van apareciendo.

En la primera infancia la primacía de la globalización tiene sentido pedagógico, después, lo va perdiendo. -Además, el niño globaliza a su manera y no como se pretende con las ideas asociadas.

* Si existieran ideas a priori, ellas serían como centros organizadores de la experiencia. - ~~Y~~ Y en torno de tales centros naturales de organización habría que hacer confluír las materias. La ordenación en el tiempo

tiempo ¿ cuenta con una noción lo suficientemente nítida, primaria y primitiva, aunque no fuere a priori ?

Bühler (1) concluye que "la mayoría de los chicos de seis años no llega a darse cuenta clara de lo que significa el minuto, la hora, la semana, el mes".- Se plantea el problema de si hay confusa noción del tiempo como tal o del tiempo socializado, de la referencia a un calendario que carece de "vitalidad" y el tiempo vital sería, en primer término, el tiempo del niño.- En éste, el tiempo no se mide por unidades: se apreciaría solamente por la mayor o menor intensidad de vida psíquica (tiempo psicológico intraducible a tiempo, astronómico, a tiempo físico).- Un niño de unos cuatro años, inesperadamente, como son casi siempre las preguntas de niños pequeños, interroga a su madre: ¿ el primer día? ¿ cuál ^{sub?} y se queda meditativo, y antes que la madre le respondiera agrega: ¡ OH! no se sabe... los días no se acaban; ~~después~~ ^{Poco} después, se sienta en la cama y exclama: Yo sé una cosa: el tiempo es uno solo... De la noción psicológica, brotó la metafísica, o si se prefiere, la profísica, dejando detrás a la física, o no llegando a ella...

Nada es más verdadero para cada uno de nosotros que la propia experiencia, que es como la tradición de sí mismo... Por el ritmo de la propia vida se elabora la noción de tiempo, a parte las sorpresivas sondeos de esencia, que se acusan ya en el niño.

Sin noción de tiempo en el sentido del calendario y en el histórico, las asociaciones en el tiempo con intención pedagógica son completamente extrañas a la mentalidad del niño en su primera y acaso también segunda infancia... La historia que tanto gusta al pequeño, la vive como una novela de presenté animación, la ordenación ^{cronológica} ~~xxxxxxxxxxxx~~ en la ~~cronología~~ de los sucesos, no es real para él.- A lo sumo, puede distinguir lo que es antes y lo que es después, pero sin el tiempo verdadero que separa un antes de un después... La percepción del tiempo es psicológicamente muy difícil y variable; lo personal y los estados

mentales condicionan muchísimo dicha percepción. Aun en el adulto y en el adulto de gran espíritu y gran cultura, la aprehensión del tiempo ~~no~~ es su instantáneo devenir (la movilidad de un presente que corre hacia un pasado y de algo que está siendo presente) sino en lo que llamamos años, siglos... Nadie puede tener presencia de lo que se vive en sucesión y del tiempo que rebasa nuestro existir individual: no es posible que a la palabra ~~siglo~~ "siglo" corresponda una realidad psíquica plena del tiempo que se intenta expresar en esa palabra...

Es una ilusión pedagógica creer que el niño asocia en el tiempo porque ~~si~~ se asocia históricamente lo que se enseña.

El tiempo pasado no se puede percibir de ningún modo más ^{que} en la propia memoria... Y por referencia a la percepción en nuestra propia memoria, es parcialmente posible darse cuenta de los tiempos históricos, que ^{se} comparará con la duración de la vida individual... Pero a la palabra corresponderá un concepto; nunca una intuición, una imagen, una representación...

Respecto a la psicología de la noción de espacio, hay también grandes límites...

Nadie ^{se} puede representar nuestro planeta tal cual es, con toda su magnitud, sus cordilleras, sus mares, sus ríos, sus bosques... Por otra parte, nadie puede representarse en su natural pequeñez lo que sólo se percibe al microscopio, con grandes aumentos: en el primer caso, todo se achica; en el segundo, todo se agranda, como si las dimensiones correlativas de las imágenes plásticas tuvieran los mismos límites de las imágenes correspondientes a la visión real.

En la percepción de la realidad, el niño, en edad escolar, globaliza, esquematiza, toma la parte por el todo, induce, deduce, generaliza, inventa, confabula... En la coordinación de la enseñanza, la globalización es un fundamento ^{L930} secundario, sea cual sea su verdadera significación psicológica.- Invocando hechos psicológicos verdaderos, puede desenvolverse un

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

1880

F
- 43 -
proceso pedagógico falso, con la creencia de que efectivamente se basa en aquellos hechos. -Es una ilusión creer que las asociaciones de ideas con las cuales el maestro ordena la enseñanza tiene en el espíritu del niño una globalización equivalente. -Ciertamente es que puede ser buena una práctica pedagógica aunque no se funde en lo que se cree que se funda. -Es lo que ~~xxxxxx~~ acontece parcialmente con la Pedagogía de los centros de interés.

La coordinación pedagógica que nosotros hemos propuesto rebasa ampliamente a la globalización decrolyana y en ella no está su más valioso fundamento: hay interferencias más que coincidencias. -Y esa misma coordinación, que juzgamos de indiscutible importancia, jamás la sobreestimamos como para sostener que es la única forma de enseñanza primaria. -Lo común entre los centros de coordinación pedagógica y los "centros de interés" o más exactamente, de las cuatro necesidades en la que centraliza Decroly todo el programa escolar, está en prescindir de los límites establecidos por asignaturas. -Por otra parte, en nuestro plan existen centros de diferenciación de la cultura en función de los grandes hombres, que no deben confundirse con la simple enseñanza de biografías y se dan en él criterios de exploración que no hay que confundir con centros de interés en el sentido decrolyano.

"Dirigir el espíritu de manera que forme juicios sólidos y verdaderos de todos los objetos que se presentan: tal debe ser el fin del estudio. -He ahí la primera "Regla" formulada por Descartes, a quien nos dice luego: "Es, pues, indispensable que lleguemos a convencernos de que todas las Ciencias están tan íntimamente relacionadas que más fácil es aprenderlas todas a la vez que aprender una sola separándola por completo de las demás"

Por la asociación de "ideas" más fácil es perderse en la divagación que concentrarse para comprender la unidad en la diversidad. -Hay que tener siempre en ~~xxxxx~~ cuenta el verdadero interés psicológico, que el valor educativo, que depende más que de lo que se aprende, de las mane-

6

- 44 -

ras de aprender.

La capacidad de aprender del niño está sub-estimada por casi todos los psicólogos y pedagogos, excepto en la primera infancia en la cual todos han advertido sus progresos maravillosos.- Hay mucho esquematismo respecto a lo que comprende y a lo que no comprende el niño en cada edad, como si cada edad tuviera predestinado un sector estricto del mundo para el claro ejercicio de su espíritu, más allá de cuyo sector entraría bruscamente en las tinieblas. La idea del desarrollo está implícita en la noción y en los hechos que se expresan con la palabra "edad".- Nadie puede negar su evidencia. Pero se impone distinguir por lo menos tres edades: 1ª, la cronológica; 2ª, la de la inteligencia, con la crítica de que no es lo mismo una inteligencia en una fase de su desarrollo que otra detenida en su evolución; 3ª, la de la experiencia... No afirmaremos que en cualquier edad se puedan comprender todas las cosas (en el fondo, nadie logra la comprensión cabal de nada). La capacidad de comprender está enormemente facilitada por la experiencia y la cultura, pero el valor de la experiencia no se mide por la edad ni por el tiempo transcurrido en una misma forma de vida.

Hay quienes aprenden poco de la experiencia como de los libros, y hasta quienes se ciclizan psíquicamente por la repetición en vez de abrir cada vez más su mundo a la experiencia en función de la misma experiencia que vive... Sobre la edad experiencial se puede influir muchísimo y debe ser una verdadera preocupación del pedagogo.- De ahí nuestra tendencia a dar al niño las mayores oportunidades de experimentación, que, por lo demás, está en lo hondo de los intereses psicológicos de su alma en crecimiento: entre aparatos que aprende a manejar se siente con no menor alegría que entre sus juguetes, con la gran ventaja de una superior inducción espiritual.

La escuela debe atraer al niño más que la calle, pero, naturalmente, por otros motivos.- Tiene que ser un ambiente de atracción por la

H

-45-

cultural. Para eso debe hacer coincidir el interés psicológico y los valores de la Vida, sea partiendo del interés, sea partiendo de los valores.- En la experimentación científica hay una feliz coincidencia de lo que interesa al niño y de lo que vale en sí mismo y de lo que vale para su desarrollo mental y por sus aplicaciones futuras. Además del ambiente estético y ético puros, la escuela debe preparar el ambiente de experimentación para recibir y mantener al niño en una actividad conforme a su naturaleza y a la elevación cultural.- Con esa tesis es que proponemos que ya en el primer año (o en las clases jardineras) se haga una introducción a la Naturaleza y al Arte por el experimento, el ritmo, la simetría, el color... enseñando a dibujar por ^{el} color y a leer por el color y el ritmo. No se excluye nada.- Es cuestión de preferencia.- Experimento ritmo, color y simetría no son centros de interés, aunque interesen vivamente al niño: son criterios y métodos de exploración con los cuales el escolar se moverá solo, ampliando y mejorando sus maneras espontáneas de aprender, de inquirir y de crear...

El niño siente atracción por el color, por el ritmo, por el experimento.- ¿ Cómo explorar la Naturaleza con el color, por ejemplo, a la vez que enseñarle a leer, a dibujar, a expresarse ?...

Del lenguaje oral se hace abuso por todos los hombres; ~~del~~ del lenguaje escrito unos pocos abusan y muchísimos apenas si lo usan o no lo usan nunca; en cuanto a la expresión por el dibujo tan descuidada está que aun entre los más cultos existe una forma de "analfabetismo" que podríamos llamar analfabetismo gráfico.

Se olvida que si ser dibujante es destino de los menos, dibujar no es un oficio, como no lo es hablar: el dibujo es el tercer medio común de expresión que debiera perfeccionarse constantemente, al igual que al hablar y el escribir.

Sin ser dibujante ni para ser dibujante, hay que dibujar mucho.- Por otra parte, en todos existen grados de artista que atender para una mayor

elevación espiritual de todos .¿ Y por qué se dibuja tan mal ? No es porque la generalidad de los hombres carezcan en absoluto de aptitudes para el dibujo, sino porque se dibuja poquísimo: en total, solo unas horas por mes, solo unos días por año en escuelas y liceos.- Pero todos los profesores reclaman más tiempo para sus respectivas asignaturas... y todos tienen razón

X X