

REPUBLICA DE CHILE  
DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA

---

# CONFERENCIAS DICTADAS

---

---

POR EL DOCTOR

# ADOLFO FERRIERE

AL PROFESORADO DE SANTIAGO

TRADUCCIÓN DE OSCAR BUSTOS A.

---

PUBLICACIONES DE LA SECCIÓN PEDAGÓGICA  
Y DE PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL

---

FOLLETO N.º 25

JULIO Y AGOSTO DE 1930

# F E R R I E R E

Adolfo Ferrière es un viejo amigo nuestro, de suerte que hacer su biografía es una redundancia. Sin embargo, no podemos dejar de decir dos palabras, a manera de introducción, a las conferencias que siguen.

Para comprender a Ferrière es necesario seguirlo a través de su fecunda labor de 30 años; desde sus comienzos en Ilseburg y Haubinda, en Alemania, al lado del gran Lietz; en sus ensayos de Clarisegg, Pleyades y Bex, en Suiza, y hasta en sus innumerables obras y artículos de divulgación de las doctrinas de la Escuela Activa.

Ferrière ha sido un verdadero maestro: mezcla de Psicólogo inteligente y de práctico admirable. Sus escuelas fueron laboratorios en que se cimentaron sus ideas sobre transformación educacional, hasta el momento en que una enfermedad, privándolo de uno de sus sentidos, lo hizo concentrarse en sí mismo, para dedicarse, en seguida, por entero, a la divulgación de las doctrinas, cuya eficacia había comprobado personalmente.

Entre sus principales obras merecen citarse: la Ley del Progreso, la Escuela Activa, Transformemos la Escuela, la Autonomía de los Escolares, el Alma del niño a la luz de Ciencia, Problemas de Educación Nueva, y otras.

A través de sus obras se destaca la personalidad del psicólogo, del pedagogo y del sociólogo. La Escuela Activa que rompe con los viejos sistemas escolares y permite la realización de la personalidad de cada alumno, preparándolo para una vida más justa y mejor, constituye su gran

ideal. Y cuando a ella se refiere, sus páginas adquieren una belleza lírica tal, que ha hecho que se le llame el «poeta de la educación nueva».

Ferrière amaba a Chile antes de conocerlo; a este país donde sus doctrinas habían caldeado, hace algunos años, el ambiente educacional y en donde continúan actuando metódicamente, en nuestros días. En el Congreso de educación Nueva de Helsingor, que reunió á millares de educadores de todo el mundo, en su discurso inaugural, lo oímos señalar el movimiento de reforma educacional chilena, como un ejemplo digno de imitarse. En su cruzada de divulgación por la América latina, era natural que nuestro país le interesara especialmente. El Supremo Gobierno y las autoridades educacionales, aprovechando esta gira, solicitaron del doctor Ferrière, algunas conferencias, a fin de que los maestros oyeran de boca de su autor, las doctrinas pedagógicas que les eran familiares a través de sus libros. Santiago, Concepción, Chillán y Valparaíso gozaron del privilegio de oírlo.

En el presente folleto damos las conferencias dictadas a los profesores de Santiago. No constituyen una traducción literal, sino que son, más bien, una interpretación de las ideas expuestas. El doctor Ferrière no escribe sus conferencias, improvisa. En la traducción que hacíamos al profesorado, tomábamos las ideas fundamentales y las comentábamos. Pero, en todo caso, las conferencias que se publican, reflejan exactamente sus ideas; pues, antes de ser dadas a la imprenta, fueron revisadas por el doctor. Por lo demás, antes de partir a la Argentina, al despedirse, nos escribía refiriéndose a la aceptación que las traducciones tuvieron en el público: «Yo sé que sus traducciones—que yo lamento no haber podido oír—han sido muy bien apreciadas.»

OSCAR BUSTOS A.

Jefe de la Sección Pedagógica y de  
Perfeccionamiento

## Los centros de interés en la Escuela Activa

Es para mí una gran satisfacción poder expresar públicamente mi reconocimiento al señor Ministro de Educación Pública, y por su intermedio, a todas las autoridades educacionales de este país, por las muestras de afecto y simpatías que he recibido desde mi llegada a Valparaíso, e iniciar mi primera conferencia ante el profesorado primario, felicitándolo por el anhelo, tantas veces manifestado, de impulsar una reforma educacional que satisfaga los intereses del niño y de la sociedad. Vosotros contáis con el privilegio especial de una legislación educacional de primer orden que os permite apoyar y estimular vuestras iniciativas, mientras que en otros países, esa misma legislación, impide o dificulta todos los ensayos y ahoga las mejores disposiciones del profesorado.

Uds. esperan que yo les hable de la *Escuela Activa*, ya que aparezco ante Uds. como uno de sus más fervientes sostenedores. Entre mis ensayos iniciados hace 30 años y los que se realizan desde hace algún tiempo en Chile existen etapas comunes.

Tres son los principales ensayos sobre los cuales se apoya mi experiencia; en el primero realizado allá por el año 1900, yo dejé una libertad casi absoluta a mis alumnos. El éxito fué bastante grande, pero, más tarde, pude comprobar que este medio no podía generalizarse. Entonces la visión de un ideal superior no me permitió ver ni darme cuenta de las dificultades de todo género en la labor que empezaba. En lugar de presentarme ante mis alumnos con un bien meditado programa que contuviera las nociones

que debían aprender, me presenté, ante ellos, preguntándoles lo que querían o necesitaban aprender. En seguida, el contacto diario con la naturaleza y con la vida, dentro del cuadro de disciplina y espontaneidad de una buena Escuela Nueva, me permitió realizarlo.

Para el segundo ensayo, realizado en 1920, preparé con los alumnos un plan ordenado y completo, dejándoles, eso sí, una gran libertad en sus actividades, en la elección del trabajo y en la forma de realizarlo.

El tercero se refiere a la Escuela Internacional de Ginebra, escuela a la que concurren los hijos de los funcionarios de la Liga de las Naciones y de la Oficina Internacional del Trabajo y de otros organismos internacionales que allí tienen su asiento. Esta es, tal vez, la experiencia que más pudiera servir de ejemplo, pues, la diversidad de alumnos ha hecho necesario reglas precisas y procedimientos especiales que adaptan todo el trabajo escolar a las necesidades y características propias de cada niño.

Ante todo, ¿por qué se habla de «centros de interés»? ¿Qué definición podríamos dar al término interés? El interés es un movimiento de ideas, un apetito; la búsqueda de una respuesta, de la naturaleza o de la humanidad, a una necesidad del cuerpo o del espíritu. El interés pone en juego todas las facultades y el entusiasmo las nutre y les da calor. Así, pues, el interés se puede comparar al apetito. Cuando alimentamos a un niño que no tiene hambre, podemos intoxicarlo u obtener reacciones defensivas que rechazan el alimento. De igual modo si pretendemos dar al niño un alimento espiritual que no corresponde a un interés verdadero, producimos en él un disgusto que, poco a poco, va matando sus capacidades de esfuerzo e iniciativas, hasta que, finalmente, producimos en él, el aburrimiento. Por consiguiente, no ha sido una simple idea abstracta la que nos ha llevado a la «Escuela Activa». No. Ha sido la comprensión de los fenómenos biológicos que constituyen la vida del niño y del adolescente. Antiguamente se creía que el niño era una pelota de cera que el maestro podía

moldear a su antojo: la tabla rasa de Condillac donde se grababa la experiencia. Profundo error. Y en este error se basaba la escuela antigua para accionar sobre el niño desde afuera hacia adentro.

En nuestros días, al niño se le considera en lo que es en realidad: un ser vivo con necesidades y características propias y sometido a leyes biológicas, sobre las cuales nuestra influencia es muy escasa; ser vivo, como una planta que se desarrolla siguiendo un ritmo natural. Y es en esta concepción en la que se basó Fröbel al inventar las hermosas expresiones de «Jardín de niños» para designar los recintos encargados de recibir a los pequeñuelos, y de «Jardineras de niños» a las encargadas de cuidarlos. El niño es en realidad una planta humana, y así como el jardinero no puede impedir ni apresurar la aparición de los brotes, las yemas y las flores, que van apareciendo según el ritmo de leyes fisiológicas, así también el educador no puede acelerar la aparición de las funciones psíquicas.

Como un ser vivo, el niño reacciona al impulso de esas fuerzas misteriosas que se llaman instintos y sobre las cuales echan raíces o beben la savia las hábitos y demás funciones mentales superiores. Corresponde al educador preocuparse de estas fuerzas a fin de que puedan manifestarse libremente en actividades útiles que acrecienten las capacidades individuales. Brown Sequard nos da una lección elocuente en su experiencia de los pollitos apartados de su madre momentos después de nacer. Se ve que ellos pierden el instinto de amor filial, siendo incapaces, en seguida, de reconocer a su madre. Muerto un instinto, segada una fuente natural de energías hay el peligro de atentar contra todas las capacidades superiores que beben en ella la fuerza del éxito.

La escuela antigua, impidiendo la libre manifestación de las fuerzas instintivas, segaba las fuentes vitales del niño. He ahí su gran crimen. Procedía como aquel jardinero que por ignorancia o maldad cortara los botones de

los árboles: ni tallos, ni ramas, ni flores, ni frutos podrían salir, pues los botones vitales habían sido destruidos.

Favorecer el desarrollo normal de los instintos proporcionando los medios apropiados, así como el jardinero ayuda a la planta preparándole la tierra y proporcionándole el calor y la humedad necesarios, debe ser la preocupación primordial de la escuela activa.

Este es el punto de vista que la Psicología adopta en presencia del individuo. La Sociología tiene también algo que hacer conjuntamente con la Psicología, pues ella representa las necesidades de la sociedad entera. La Psicología dice al maestro: dejad que el niño crezca lentamente y manifieste libremente sus aptitudes y capacidades, siguiendo el ritmo natural, sin forzar su desarrollo. La Sociología, por otro lado, le dice: id más ligero; ya que mientras más pronto el niño llegue a desempeñar su papel social de rendimiento económico, mucho mejor será para la nación.

Los programas escolares de casi todo el mundo, representan, en la hora actual, una lucha entre las exigencias contradictorias de la Psicología y de la Sociología; entre el crecimiento lento y armonioso del individuo y las apremiantes necesidades de la vida social y económica.

Creo, a pesar de esto, que se pueden satisfacer las dos exigencias. Hasta los 12 años, tratemos al niño como una planta cuyo desarrollo no podemos acelerar sin perjuicios; más allá de los 12, en lo que concierne a su aprendizaje o estudios secundarios, preparémosle más directamente al desempeño del puesto que ocupará en la sociedad, porque es entre los 12 y 14 años—y más aún a partir de los 14—cuando se puede hacer con éxito el diagnóstico de las aptitudes y formar un juicio acerca de la orientación profesional. Pero tengamos siempre a la vista que esta preparación a la vida social no sacrifique la individualidad, sino que, permitamos siempre, que la personalidad se desarrolle plenamente.

Es, sobre todo, desde la primera edad el momento en

que debemos cultivar el acto espontáneo del niño, expresión de sus intereses dominantes. El gran mérito de la doctora Montessori está, precisamente, en haber basado su sistema en la actividad libre que conduce a la constatación inmediata de los resultados. Sabida es la alegría que produce el éxito y yo he visto, en más de una ocasión, a un pequeñuelo llegar radioso, ante su maestra, exclamando victoriosamente: *¡yo lo he hecho! ¡yo lo he encontrado!*, cuando ha descubierto por sí mismo algo o ha realizado algún trabajo. El éxito predispone al esfuerzo, exita la actividad creadora. Pero, no todos los alumnos se interesan por una misma cosa y es muy difícil que en una clase de 30 o 40 alumnos podamos, en un momento determinado, provocar o despertar el mismo interés. Los niños son diferentes y son atraídos en forma desigual por los hechos y las cosas. En estos casos, puede recurrirse a ley del contagio. Williams James ha demostrado que el interés se propaga como un incendio y cuando un niño se interesa por algo, todo cuanto se relaciona con ese algo le llega a interesar. En esta simple constatación reposan los «centro de interés» o la concentración, que permiten sacar partido de cualquier tema relacionándolo con otros conocimientos. Gustavo Le Bon, en su «Psicología de las multitudes», nos muestra también con qué fuerzas prenden y se propagan, en las multitudes, las pasiones y los intereses y cómo la imitación lleva a los individuos a realizar actos que separadamente no harían. El niño se somete gustoso a la autoridad de un jefe elegido libremente y se entrega con gran entusiasmo a aquellas actividades que han nacido de él o del grupo a que pertenece; por consiguiente, es de gran importancia para el educador el conocimiento de todos estos hechos a fin de servirse de ellos para dar sus enseñanzas.

Però no se debe confundir el interés con el capricho. Mientras el interés verdadero conduce al esfuerzo que hace avanzar el espíritu, el capricho lo lleva al vagabundeo, ya que no determina sino un esfuerzo artificial. El interés

mueve y empuja las fuerzas espirituales hacia un trabajo positivo que se realiza en forma agradable; el capricho y el trabajo forzado, en cambio, producen el aburrimiento, la pérdida de la capacidad del esfuerzo, la indiferencia espiritual.

Para conocer las necesidades del niño y del adolescente es menester conocer sus intereses dominantes en sus diferentes edades.

Examinemos ahora la evolución de esos intereses: de 4 a 6 años los intereses se derraman sobre objetos diferentes; el niño en esta edad, todavía no es capaz de asociar concienzudamente sus ideas ni producir una acción coordinada; su atención no puede sostenerse sino algunos instantes muy cortos, salvo en el dominio de las actividades espontáneas, que sólo se observan en los niños que están ya «centrados», lo que es posible únicamente después de un tiempo más o menos largo y con métodos apropiados (auto-educación, método Montessori).

De 7 a 9 años, el niño se interesa por todo cuanto se halla en función de sí, o sea de su personalidad; su interés está aún impregnado de egocentrismo. Los adultos que le rodean, los animales domésticos, la naturaleza en general, le interesan en cuanto responden a sus intereses personales, a la satisfacción de su «yo».

De los 10 a los 12 años, el niño sale de sí mismo, comienza por interesarse por ciertos temas particulares que ya no tienen una relación tan directa con su personalidad: los niños de otros pueblos, los hombres del pasado, las narraciones históricas, las exploraciones (gérmen de la historia y de la geografía), observa la vida de los animales, se preocupa de las plantas y de su desarrollo; como se ve, un interés marcado por la naturaleza. Es la edad de las monografías.

De los 13 a los 15 años, los intereses empiezan a hacerse más abstractos: la gramática, las clasificaciones, etc. El disgusto que generalmente se observa por la gramática proviene de que se la enseña muy temprano, a una edad

en que el espíritu no tiene todavía necesidad de ella. Esta observación, también es válida para una cantidad de conocimientos que se dan a niños muy jóvenes.

Sólo más tarde, entre los 16 y 18 años, y sólo en los espíritus bien dotados, aparece el interés por los asuntos abstractos y de mayor complejidad. Este es el mundo de las ideas puras, independiente del de las cosas y los hechos concretos; en esta edad los jóvenes que se han educado según los principios de la escuela activa y cuya memoria no ha sido recargada, se interesan por la Sociología, por la Economía Política y por los problemas filosóficos y religiosos.

El conocimiento de la evolución de los intereses y de la importancia que ellos tienen en la vida psíquica del niño, ha llevado a los pedagogos a crear sistemas especiales de educación, que permitan la formación de verdaderas personalidades.

Tres procedimientos se practican para utilizar la necesidad de actividad y los intereses del niño:

El 1.º, es el llamado de los «métodos activos» o Escuela del Trabajo. Se aplica cuando los maestros se hallan sometidos a un programa rígido de escuela pública y no pueden hacer otra cosa que enseñar según esa pauta. En este caso, para obtener provecho, se ha imaginado hacer actuar a los niños con el fin de ilustrar las diferentes partes del programa oficial. A los chicos se les hace construir casitas para muñecas, reproducir e ilustrar la historia de la habitación humana a través de las edades, modelar o construir castillos medioevales, cuando se habla de la historia de esta época. La arcilla, la madera, el cartón, el papel y la cola se usan a profusión para los efectos de esta enseñanza, pero a este interés y actividad movidos por los medios enunciados, no se les puede llamar aún, actividad espontánea.

El segundo medio, parte del hecho que el programa puede modificarse y consiste en escoger como centros de

interés las materias del programa que sean capaces de interesar a la mayor parte de los niños.

Este es el caso del método Decroly y de los programas inspirados en él que han sido adaptados a la Rusia, Austria, Turquía y otros países. Aquí ya no se encuentra la división clásica de las asignaturas, sino que, los centros de interés o concentración, agrupan todas las ramas y las diferentes maneras de actividad alrededor de un mismo asunto.

Analicemos brevemente el programa Decroly y sus principales derivados.

A).—El Programa Decroly, punto de partida de este segundo grupo de métodos, se adapta a las necesidades más fundamentales del niño. Se le puede figurar en cinco columnas verticales cruzadas por quince bandas horizontales. Los títulos de las columnas son:

- 1.—Noción.
- 2.—Presentación, procedimientos.
- 3.—Actividades de los niños en la escuela.
- 4.—Actividades de los niños en la casa.
- 5.—Mecanización.

Los 15 títulos de las bandas horizontales son: 1. observación; 2. determinismo, relación de causa a efecto; 3. terminología, instrumentos; 4. medida, problemas, cálculo, etc; 5, expresión oral; 6. asociación de ideas; 7. asociación en el espacio; 8. asociación en el tiempo; 9. dibujo; 10. moral; 11. gimnasia; 12. canto; 13. expresión concreta; 14. lectura; 15. redacción, escritura.

Para los niños de 9 a 13 años, el doctor Decroly distribuye, por ciclos, las cuatro necesidades esenciales del hombre:

- a). Alimentación.
  - b). Protección contra la intemperie (habitación, vestuario, calefacción).
  - c). Defensa del organismo contra las enfermedades.
  - d). Trabajo solidario; necesidad de reposo y de recreo.
- Con gran alegría he visitado el ensayo Decroly que se

hace en una escuela experimental de Santiago y he quedado admirado de la viveza e imaginativa del niño chileno, que lo hace superior al europeo de la misma edad, en lo que se refiere al dibujo y al modelado.

B). En algunas escuelas de Rusia se ha implantado un programa semejante al de Decroly, conocido con el nombre de «Complejos». Comprende las tres divisiones siguientes:

- 1.—La naturaleza y el niño.
- 2.—El trabajo.
- 3.—La sociedad.

Este programa se ha repartido en 4 años escolares para alumnos de 8 a 12 años.

En el primer año se estudia: la familia y la escuela. El trabajo en la familia campesina y ciudadana; la naturaleza y las estaciones.

En el segundo año: aire, agua, sol. Las plantas cultivadas, los animales domésticos y sus crías; el trabajo en la aldea o en el barrio de la ciudad; las instituciones administrativas de la aldea o de la ciudad.

En el tercer año la enseñanza se extiende a la región: la naturaleza local, observaciones elementales de física y química; la actividad agrícola e industrial de la comarca o de la provincia; las instituciones sociales de la comarca; el pasado de la comarca.

Por último, en el cuarto año, se aborda el estudio de todo el país y de la humanidad: geografía rusa y de otros países; instituciones sociales rusas y extranjeras; cuadros del pasado de la humanidad.

Este programa se fija con anticipación y las lecciones son dadas por un maestro que no se preocupa mucho de saber si el alumnado se interesa o no por los temas que se tratan; la mayor parte de los maestros dan sus lecciones como lo hacían antes, eso sí que tomando este nuevo programa. Las ideas de reforma no consisten, como se ve, en simples cambios de programas, sino más bien en el cambio

de la mentalidad de los maestros y de la concepción de la función educacional.

C). En Turquía, el programa combina los principios del lugar natal con las estaciones y las necesidades humanas con los medios de satisfacerlas. El estudio de cada asunto ocupa a la escuela un tiempo más o menos largo. El programa oficial está impreso en 5 columnas verticales:

1.—La primera contiene los conocimientos usuales que hay que hacer adquirir al niño.

2.—La segunda, el arte de expresar las ideas oralmente y por escrito, así como también, ejercicios de sintaxis y ortografía.

3.—La tercera, está reservada al cálculo y a la geometría en relación con los centros de interés en estudio.

4.—La cuarta se refiere a los trabajos manuales y al dibujo y sugiere a los maestros, la manera de ilustrar manualmente y con materias primas, poco costosas, los temas tratados.

5.—La quinta, está destinada al juego y a la música.

D). En Ginebra, Dottrenis, en la Escuela Experimental del Mail, ha aplicado también un programa de centros de interés en los cursos inferiores cuyas rúbricas principales son las siguientes:

*Primer año:* hay que comer y trabajar para vivir. Las estaciones; nuestra alimentación.

*Segundo año:* hay que protegerse y defenderse para vivir. La habitación, calefacción, alumbrado, vestido; cómo se protegen los animales y las plantas.

*El tercer medio,* no trata ya simplemente de método activos o de una escuela exclusiva de trabajo manual, ni de un programa de concentración, sino que constituye la «Escuela Activa» propiamente dicha, en que todas las actividades se fundan en las necesidades más profundas de la mentalidad infantil y en los intereses actuales de los educandos. A título de ejemplo voy a citar una experiencia que hice hace algún tiempo. Con un grupo de mis alumnos visité una gruta primitiva en la cual quedaban rastros de los hombres

que en ella habitaron. Esta visita dió lugar a que los niños desearan conocer las diferentes técnicas y sus transformaciones, desde las épocas primitivas, hasta nuestros días. Interés que condujo a una clasificación de las necesidades humanas y de los útiles empleados para satisfacerlas: alimentación, útiles, herramientas, habitación, vestidos, combustibles, calor, luz, defensa contra las enfermedades, defensa del grupo social y medio de transporte. Los niños añadieron a éstas, la necesidad de verdad: investigaciones científicas; de la beneficencia y ayuda mutua; deseos de belleza, etc; y hasta una niñita de 8 años, en términos graciosamente infantiles, llegó a señalar la necesidad de una armonía entre las cosas del espíritu: entre la inteligencia, los sentimientos y la voluntad.

¿De qué manera el ser humano logra ponerse en contacto con el mundo exterior?

Por un lado encontramos la naturaleza: ciencias naturales, incluyendo la fisiología y la higiene, la geografía física; y, por otro lado, encontramos la humanidad: geografía humana e historia. En los programas encontramos la naturaleza unida a una técnica: el cálculo; y unida a la humanidad, encontramos también otra rama técnica: el lenguaje con la escritura. La naturaleza comprende los reinos: animales, vegetales y minerales, y el sol, fuente de luz y calor. En cuanto a la humanidad ella encierra: la familia, la escuela, la vida local, la región, el país y, por último, la humanidad.

El cuadro que antecede nos prueba que cualquier tema puede ser estudiado ya sea en función de la naturaleza, ya sea en función de la humanidad.

Ahora bien, para la ordenación de los elementos de trabajo de los alumnos se utilizaban unos cuantos sobres de papel cuyo número fué aumentando hasta llegar a 80 o 100 y que llevaban, cada uno, un número y las inscripciones correspondientes a cada uno de los cuadros que acabamos de trazar. Al cabo de pocos meses, en la escuela de nuestro ejemplo, cada alumno poseía un material precioso. Además, cada alumno llevaba un clasificador de hojas mo-

vibles, hecho por el mismo niño; este cuaderno es el que se conoce con el nombre de «Cuaderno de Vida».

Las actualidades eran el punto de partida del trabajo; a ellas seguían las excursiones y, cuando no había ni actualidades ni excursiones, trabajábamos siguiendo el programa que nos habíamos trazado.

Durante nuestros viajes por el campo o la aldea, teníamos cuidado de que cada niño anotara sus observaciones. He aquí el primer paso del proceso educativo: *La observación*. El segundo consiste en la *clasificación* de los documentos en los sobres respectivos. Por último, cuando se trata un tema cualquiera, viene la *utilización* y cada alumno saca sus papeles personales, sus documentos, para ilustrar su trabajo. Redactado y corregido en común, es llevado, por cada uno, al cuaderno de vida donde se le clasifica en *ninguno* orden lógico. De esta suerte el cuaderno de vida, pasa a ser una colección de todos los trabajos del niño, ilustrados con estampas, dibujos, recortes, muestras, mapas, diagramas, etc. etc. Los escolares se sienten orgullosos de su trabajo y se ha constatado que su revisión constante hace que adquieran, en forma estable y sin molestias, un caudal de saber muy apreciable.

En el trabajo mismo se distingúan tres formas bien marcadas:

a). *La primera* comprendía trabajos obligatorios del programa.

b). *La segunda*, trabajos personales, libremente elegidos entre temas propuestos por el maestro, y

c). *La tercera*, trabajos libres escogidos por los mismos alumnos.

Este tercer modo, coronación del método, es lo que permite juzgar las verdaderas capacidades de los educandos y orientarlos hacia las futuras actividades. El alumno despliega en este trabajo, brotado de su propia iniciativa, la misma energía, el mismo entusiasmo con que ha de luchar más tarde en la vida real.

En todo caso debemos tener presente que el trabajo

escolar debe preparar para la vida real y práctica, que la instrucción no es el verdadero objetivo sino un medio para llegar a una vida más útil y más dichosa. Toda instrucción que no enriquezca la personalidad y no parta de los intereses directos de los niños, es estéril y resulta más nociva que eficaz para la armonía del carácter.

Si así como se ha ensayado en Chile el método Decroly, las autoridades educacionales permitieran a un maestro entusiasta el ensayo de mi método, que es el de la ciencia misma aplicada al niño, estoy seguro que él tendría un gran éxito, dada la viveza imaginativa y la precocidad espiritual que he constatado en el niño chileno.

# El problema de la disciplina en la Escuela Nueva

## Los principios de autoridad y libertad

A pesar de que aparezco ante vosotros como uno de los jefes del movimiento de la «Escuela Activa», debo empezar mi conferencia siguiendo el sistema tradicional de la simple exposición y haciendo algunas definiciones para precisar el alcance de tan trascendental problema: la disciplina en la escuela nueva. En vez de contestar a vuestras interrogaciones y satisfacer vuestras dudas y deseos, yo os hablo desde esta tribuna, pues no siempre es posible hacer lo que uno desea y yo me excuso ante vosotros de esto.

Tratemos de precisar los conceptos de disciplina, de autoridad y de libertad o autonomía.

La idea de disciplina implica o supone idea de orden, de armonía, de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y de la naturaleza. Cuando hay disciplina hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. En una palabra hay una aspiración a la unidad y a la armonía.

Desde el punto de vista social ella supone espíritu de colaboración, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de sí mismo, armonía entre los sentimientos, la inteligencia y la acción.

Es común oponer la noción de autoridad a la de libertad, cuando se habla de disciplina.

La autoridad que se ejerce sin libertad no es sino la tiranía y la esclavitud; pero la libertad que desconoce la autoridad degenera en desorden, en anarquía.

Veamos en que consisten estos dos términos y si en realidad hay motivo para oponerlos tan abiertamente:

1.— Una opinión muy extendida sostiene que la *libertad* consiste en poder hacer lo que se quiere; pero si se reflexiona un poco se verá que esta definición es exagerada, porque el individuo que hace lo que quiere se deja llevar por sus instintos y caprichos, que lo convierten en un verdadero esclavo, sometido a la tiranía de esas fuerzas. El que no sabe elevarse por sobre la vida instintiva, por sobre las pasiones, permanece en la más triste de las esclavitudes.

Montesquieu, nos dice que la libertad consiste «en hacer lo que se debe». Esta concepción marca un progreso; pero el problema, la dificultad, aparece cuando se considera «qué es lo que el hombre debe hacer». Bien sabemos que ello varía según las distintas escuelas filosóficas y morales y «lo que se debe» tratándose del adulto está, muchas veces, en absoluta pugna con «lo que se debe» considerado bajo el punto de vista del niño y de las leyes de la Psicología.

Rousseau, por su parte, nos dice: «Nunca he visto que la libertad del hombre consista en hacer lo que él quiere, sino más bien en no hacer jamás lo que no se quiere». La idea de Rousseau implica más bien la de *liberación del individuo*. Pero esta liberación debe comenzar por el individuo mismo, ya que la sumisión del hombre a las pasiones e instintos inferiores es una odiosa esclavitud. La verdadera libertad aspira al dominio de sí, a la sumisión voluntaria y a la obediencia y a la razón y a la verdad. Es una sublimación del hombre que le permite ascender dentro del grupo social en que actúa, liberándose de la tiranía de los instintos, de la esclavitud de los caprichos.

2. La idea de *libertad* es un concepto individual mientras que la idea de *autoridad* es un concepto social. Cuando hay autoridad hay jerarquía, división del trabajo, jefes. En las sociedades primitivas el jefe del grupo social tenía el máximo del poder. Representante del orden, tenía el

derecho de mandar y la garantía de ser obedecido y respetado por todos. La nación formaba una unidad, un todo compacto, y aquellos individuos que querían sustraerse a su autoridad, eran excluidos del grupo social y arrojados fuera de los muros de las ciudades. Pero, todo lo que es excesivo es patológico: la autoridad excesiva, no fundada en la razón, es tiranía y los que se encuentran sometidos a ella se convierten en esclavos o en revolucionarios; en cambio, la excesiva dispersión de atribuciones, la libertad desmedida es desorden, es anarquía y conduce al debilitamiento nervioso que impide la formación de verdaderas personalidades.

Si en esta forma excesiva éstos conceptos son contradictorios, se complementan cuando son el fruto del consentimiento, de la armonía entre las fuerzas individuales y las de la sociedad.

La división del trabajo ha establecido, en forma rigurosa, el orden y la armonía en el espacio y en el tiempo, asignando a cada cosa su lugar y a cada individuo, una función especial que llenar. Esta racionalización de los métodos de trabajo basados en la disciplina y la libertad, permite un mayor rendimiento. Y si del trabajo pasamos a considerar otra actividad, la de la música, por ejemplo, veremos que en una orquesta, el espíritu de autoridad, la unidad, la voluntad del compositor está representada en el Director, que con su mano mágica coordina, armoniza la acción de los distintos ejecutantes que, como Uds. saben, tienen un rol fundamental e independiente. El éxito está en la armonía de esta independencia con el espíritu de autoridad y de unión del conjunto.

Hay, pues, que armonizar el orden social con la expresión individual, ya que la libertad es condición indispensable del enriquecimiento espiritual y la autoridad implica posesión y dominio de sí. Enriquecimiento espiritual, diferenciación y posesión de sí o concentración conducen a la razón y constituyen la ley fundamental del progreso.

Esta armonía es la que debemos tratar de conseguir en

el niño, aún en aquel un tanto desequilibrado. Es común, en estos niños, una tendencia hacia la libertad excesiva, hacia el desorden. El maestro no debe reprimirla en forma violenta con un exceso de autoritarismo, porque con ello no hace sino aumentar la inestabilidad nerviosa que conduce al caos. El niño europeo que viene de un medio obrero, trae su sistema nervioso empobrecido por la herencia y por las condiciones desfavorable en que vive. Al ingresar a la escuela un sentimiento de revuelta y de desobediencia caracteriza su estado. Los profesores y la escuela con sus viejos sistemas disciplinarios, con su trabajo sin interés, lejos de curar este desequilibrio lo aumentan.

En las escuelas nuevas, a niños semejantes, se les coloca ante la naturaleza. Durante el primer mes, al sol y al aire, entregados a actividades libres, estos enfermos recuperan la armonía y solos van readaptándose a una vida de trabajo y cooperación social, donde el problema disciplinario se resuelve por sí solo. Y el progreso que, como ya lo he dicho, es una diferenciación, un enriquecimiento y una concentración y dominio de sí, puede realizarse gracias a la calma del ambiente, a la libertad disciplinada que reina en las escuelas nuevas.

Por lo demás, el niño que crece pasa por un conflicto entre su impulso vital espiritual y la concepción del deber representada por sus mayores; entre el yo que tiende hacia un fin y las tendencias e instintos que se lo obstaculizan. En este conflicto el niño siente, sin embargo, donde está la razón. Es como si un llamado ancestral, subconsciente hiciera brotar en él la conciencia moral. W. James, hace notar al respecto, que en cada niño existe un *yo superior*, un «higher self» en oposición a las tendencias inferiores, al «lower self». El arte del educador consiste, precisamente, en tomar contacto con este yo superior, apoyarse y basarse en él a fin de elevar al individuo por sobre sus tendencias inferiores, hacia una disciplina voluntaria, hacia la disciplina libremente consentida que es,

como lo hemos dicho, la sumisión a la razón, a la verdad y al bien.

Tanto en el individuo como en la sociedad el problema disciplinario es una lucha entre dos procesos: lucha por el equilibrio de la voluntad, en contra de la dispersión de las energías; lucha por la armonía de la razón en contra de los prejuicios, los errores, la superstición; lucha por la armonía de los sentimientos en contra de los odios y las querellas que dividen a los hombres. En una palabra, en la sociedad como en el individuo, *disciplina significa armonía*.

Yo me excuso de haber retenido tan largo tiempo vuestra atención sobre estos asuntos generales, pero he creído necesario recordarlos para demostrar que el problema de la disciplina ocupa toda la vida del individuo y no sólo es una cuestión momentánea circunscrita a la escuela.

Veamos ahora algunos medios, que según las edades, nos permitan encarar el problema disciplinario sin caer en la licencia ni en el autoritarismo.

1.º La disciplina debe empezar desde los primeros meses de la vida. Si observamos la vida de los animales veremos que hay en ellos, aunque obscuramente, una voluntad de armonía y de orden. En el niño normal esta tendencia es aún más notable. Siente el niño, desde sus primeros días, la necesidad del ritmo y de la continuidad en la acción. Yo he visto a un niño de pocos meses, llorar amargamente al sentir que las manos del padre inexperto secaban su cuerpo en forma distinta a como lo hacía ordinariamente su madre. Se había habituado a que la madre lo tratara en cierta forma y desconocía la acción de la persona que ahora lo bañaba. Para el pequeño, el adulto representa la razón, la higiene y la providencia; gracias a sus cuidados el pequeño vive.

En el tratamiento de los niños, hasta los 6 años, dos métodos son recomendables:

a) *El de la libertad*, que nos recomienda dejar al niño vivir libremente su vida natural en un medio higiénico y

conveniente, donde las sanciones naturales, que no encarnan un peligro, acompañen sus actos.

b) *El del adiestramiento.* El Psicólogo Hachet-Souplet ha demostrado por las experiencias realizadas con animales, que las hábitos asociadas a la satisfacción de una necesidad o de un placer se extienden cada vez más, por la regularidad de las repeticiones. Si a una rata se le da su alimento después del son de una campanilla, ella acudiría bien luego apenas oiga el sonido de la campanilla. Pawlow ha llamado a estas reacciones «reflejo condicional» o asociativo y tanto él como su escuela, han hecho una serie de interesantes experiencias con perros y otros animales. Hace poco pude comprobar, en mi casa, un caso de reflejo condicional interesante. Tenía un perro que cada vez que venía una campesina los días domingos, saltaba corriendo y saltando a recibirla. A esta misma hora sonaban las campanas de la iglesia que llamaban a misa. Después de algún tiempo, una mañana de un día de trabajo, sonaron las campanas y el perro inmediatamente salió corriendo a buscar a la campesina por todas partes. Había asociado el sonido de las campanas del domingo a la llegada de la buena campesina y bastó que estas campanas sonaran para que la reacción se produjera. Es a esta regularidad en la repetición de ciertos actos ligados unos a los otros a lo que se debe la formación de hábitos y al procedimiento, al que se designa con el nombre de *dressage*, o adiestramiento.

Mucha libertad y mucha disciplina sintetizan la labor de esta época. Hemos dicho que el niño tiene el sentido del ritmo, de la regularidad en sus acciones, y las madre saben bien que, dando al bebé, su alimento a horas determinadas y permitiéndole dormir y realizar sus necesidades en otras, se forman rápidamente los hábitos de orden y aseo que son tan benéficos para ambos. Pero, cuando se altera la rigidez de este régimen, los resultados son desastrosos. Fuera de estos actos que regulan la formación de hábitos, hay que darle el máximo de libertad. Pestalozzi, refiriéndose a

este problema decía que había que ser estricto donde y cada vez que fuera necesario, pero que, fuera de esos casos, había que dejar al niño la libertad de bastarse a sí mismo, de suerte que siempre, encuentre en sus actos, las sanciones naturales inmediatas que le enseñen la verdadera vida. La doctora Montessori, ha sabido interpretar esto al dar en su sistema una gran libertad al niño, para la elección y empleo del material auto-educativo que ella ha tomado de Itard, Seguin, Bourneville y de los Hermanos de la Caridad de Gante, y al fijar ciertas reglas que orientan el trabajo. La constatación del éxito, que sigue a cada trabajo, es el más poderoso estímulo que impulsa a la acción. Personalmente he podido constatar los benéficos resultados que la sanción inmediata de la labor realizada ejerce en los individuos. En un curso de dibujo geométrico que hacía a mis alumnos partíamos de la observación, a la simple vista, de las distancias, la división de líneas en dos o en tres partes, o el dibujo de ángulos determinados, etc. Inmediatamente después, se medían estas distancias o estos ángulos y cada uno constataba el éxito o el fracaso en su estimación visual. El éxito aumentaba la confianza en sí mismo y el fracaso llevaba a la corrección, suscitando en ambos casos la capacidad de estimación exacta. De esta manera la constatación inmediata de los hechos: el éxito y el fracaso, que siguen inmediatamente a cada acto, son factores fundamentales para el aprendizaje de la vida.

II.º El período que va de los 6 a los 12 años, os interesa más particularmente, porque es la edad escolar. Hasta este momento, el niño, ha vivido su propia vida, ha afirmado su yo en un largo período de egocentrismo que empieza a disminuir, gracias al influjo social y al choque con la personalidad de sus camaradas. En los niños sanos la imitación domina en este período: les gusta imitar el trabajo de otros y trabajar en común; se exalta, en ellos, el sentimiento del honor, la necesidad de pertenecer a un grupo cuyas reglas se sienten orgullosos de respetar o hacer respetar, y cuyos uniformes llevan gustosos; se manifiesta ostensiblemente el

amor a las ceremonias sociales y a las fiestas solemnes; se manifiesta la necesidad de una autoridad, de un reglamento, de una ley. La tendencia a la imitación y a la obediencia se traduce en el estudio, por la aceptación como dogmas, de las enseñanzas de los adultos y en la vida, por el ascendiente que sobre ellos tienen los compañeros mayores. ,

En este período el niño acepta todo lo que se le da. Esta docilidad fué el punto de partida de la escuela antigua y en ella se basaron los profesores, para imponer programas recargados, reglas de disciplina rígida y, en fin, todo un sistema educacional que impide la libre manifestación de sus capacidades y que mata la personalidad.

En este período encontramos también ese mismo ritmo que en el bebé se expresaba por adiestramiento y libertad. El niño manifiesta un orden intelectual: la verdad del adulto, que él acepta, le aparece como la verdad absoluta y al mismo tiempo su imaginación espontánea lo lleva en las alas de la libertad; bajo el punto de vista del orden moral, Bo-vet, en un estudio, ha demostrado que el niño ama la voces de orden, las reglas precisas, lo que no impide, por otro lado, que busque la libertad; en el orden social, los estudios de Piaget sobre los juegos infantiles, muestran cómo los niños se someten voluntarios a la autoridad de un jefe que han elegido libremente. El espíritu de solidaridad se desarrolla a tal punto, que muchas veces prefieren sacrificarse personalmente, antes que traicionar al grupo o al jefe. Pero al lado de este amor al orden y de esta sumisión a la regla, existe el espíritu de libertad; libertad para elegir el trabajo, libertad para realizarlo o para entregarse a sus juegos de imaginación, que no son otra cosa que la libertad creadora del espíritu.

III.º De los 12 a los 18 años, período de la adolescencia, aparece la faz individualista que entra en oposición con el instinto grupal. Esta oposición va, muchas veces, hasta la rebelión contra la autoridad, si esta autoridad se muestra brutal y aplastante. Pero no todos pasan por esta faz de

revuelta: algunos quedan egocéntricos toda la vida y otros no traspasan el tipo imitativo. Los estudios de Psicología genética han permitido conocer a cada niño a fin de respetar su personalidad y tratar a cada uno empleando las sanciones que a cada tipo corresponde. Yo he distinguido 4 tipos individuales:

- 1.º Los sensoriales o instintivos;
- 2.º Los imitativos o convencionales;
- 3.º Los individualistas o intuitivos y
- 4.º Los lógicos o racionales.

Las sanciones deben variar con los tipos. El primer grupo está formado por aquellos niños que viven la primera etapa de su vida, etapa en que dominan los instintos. Es un período casi animal en cuyo tratamiento el placer y el dolor son necesarios y ejercen influencia si se les aplica bajo formas de castigos y recompensas moderados. A continuación vienen los del tipo convencional o imitativo que reaccionan ante el sentimiento del honor y buscan la aprobación social. Los cuadros de honor, las citaciones a la orden del día, son recompensas que los estimulan y predisponen al trabajo. Alrededor de los 9 o 10 años empieza a manifestarse el tipo intuitivo o individualista. Para éstos los castigos y las recompensas, los sentimientos sociales no tienen valor; hay que hablarles al corazón, darles confianza y confiarles algunos puestos de responsabilidad. Finalmente encontramos los del tipo lógico, para quienes el lenguaje del sentido común y de la razón son los únicos medios de accionar sobre ellos.

El conocimiento de los distintos tipos individuales permitirá, al maestro, tratar a cada niño como conviene a fin de contar con la adhesión de su *yo superior* y realizar la armonía de todas sus fuerzas. Es necesario dar al niño más alegrías y placeres que sufrimientos, entonces él aceptará esos sufrimientos necesarios y justos que son los castigos. Al lado de las sanciones naturales que no deben ser ni muy

graves, ni ejercer su influencia en época lejana, es justo prever algunos castigos y recompensas, que consistirán en favorecer las iniciativas buenas, y castigos que tiendan a reconocer y lamentar el haber cometido un acto malo. Aquí hay necesidad de distinguir las pequeñas sanciones que pueden confiarse a la colectividad, a la clase, por medio de un código establecido por los alumnos y la intervención del maestro que tendrá toda su fuerza si éste habla individualmente a cada alumno. Siempre al lado de las sanciones y recompensas escolares hay que considerar la familia, la calle, las sociedades infantiles que el niño frecuenta, el medio social en general, cuya influencia es muchas veces mayor.

El educador debe hacer de cada acto de disciplina un acto de comprensión y no una medida de represión, de imposición. El que quiera imponer por la fuerza lo que con la razón se impone, cultiva la rebeldía contra la razón, fomenta la irracionalidad, lucha contra el orden moral favoreciendo la inmoralidad; en vez de la colaboración que es la base del orden social, estimula, con su tiranía, la rebelión y la anarquía, que son su negación. Así en vez de preparar hombres libres, se forjan esclavos: seres sin alma, sin vida, sin energías, seres inútiles para la sociedad.

La escuela, cuya misión es descubrir y favorecer la formación de la élite de una nación de entre todos los niños, debe dejar a sus alumnos una amplia libertad para que manifiesten lo que hay de bueno en ellos; sus sistema disciplinario debe tender a permitir la armonía y el equilibrio en todos los que la frecuentan: al desequilibrado lo considera un enfermo y procura su curación; a los que han sabido adquirir una disciplina personal previa, los encamina hacia una disciplina social. Es posible que muchos del tipo instintivo o imitativo no alcancen a desarrollar, en toda su plenitud, una personalidad autónoma, pero, al menos, todas las oportunidades le serán aseguradas.

Por consiguiente debemos acostumbrar al niño a la autonomía dentro del orden desde su más temprana edad:

*autonomía intelectual* por la realización de un trabajo personal y libre; *autonomía moral*, confiando a cada uno ciertas responsabilidades que les permitan conducirse correctamente, aún en ausencia de los adultos; y *autonomía social*, por medio del self-government a fin de acostumbrarlos a la obediencia de las leyes del grupo y al respeto al jefe, elegido por ellos.

En la autonomía de los escolares hay que proceder orgánicamente, lentamente. En primer lugar podrían confiarse a los niños ciertos cargos necesarios a la vida social de cada clase; en segundo, podría exaltarse el sentimiento de la responsabilidad, formando pequeños grupos a cargo de un jefe; en tercer lugar, podrían estimularse las asociaciones deportivas, las cooperativas, los grupos de investigación científica, las instituciones artísticas, las asociaciones higiénicas como la Cruz Roja Infantil, las asociaciones scoutivas, los grupos de excursionistas, etc. En estas agrupaciones libres se revelan las personalidades que permiten seleccionar la élite. Pero en todos estos actos hay que dejar que el niño llegue al grado de razón y buen sentido exigido por la libertad y necesario para que hagan una elección justa de su grupo y de su jefe. De esta manera, brotan en él los sentimientos de solidaridad, colaboración y armonía.

No podría terminar sin decir claramente que no se puede conciliar la disciplina rígida y fría de la escuela antigua ni el trabajo impuesto por ella, con la disciplina voluntariamente consentida y el trabajo libre y espontáneo de la Escuela Activa. Esta conciliación es imposible: la Escuela Activa tiende simultáneamente a la autonomía intelectual según la razón, a la autonomía moral y a la autonomía social. Para ello necesitamos fundir los *principios de autoridad y libertad* para formar un concepto nuevo, que comprenda a ambos: *el de la armonía*. Y para que esta armonía sea posible en la Sociedad, es necesario que ella se adquiriera desde luego en la Escuela.

## LA ESCUELA NUEVA

Hoy deseo hablarles sobre las Escuelas Nuevas: su historia, su pasado, su porvenir. Partiremos de su pasado lejano, de esos pequeños ensayos iniciados allá por el año 1889, época en que las primeras escuelas nuevas aparecían como oasis en medio del desierto sin fin de las escuelas fiscales, que ahogaban y mataban el alma de millones de niños, para elevarnos en seguida, a los distintos ensayos que de ellas nacieron y llegar, finalmente, a la verdadera «*Escuela Activa*», que es la síntesis y que representa el método científico por excelencia.

El movimiento de las Escuelas Nuevas se ha manifestado en dos formas en Europa:

1.º En el movimiento iniciado por algunas escuelas particulares que querían romper con los viejos sistemas escolares, introduciendo innovaciones radicales. Este movimiento se inició alrededor del año 1889.

2.º Un segundo movimiento, más amplio, se inicia en 1905, y son los maestros primarios sus sostenedores. Con éste, se quiere transformar la escuela pública fiscal, aplicando algunas de las experiencias y ensayos realizados con éxito en las escuelas particulares a que nos referimos más arriba.

De todas estas aspiraciones de renovación han nacido varios métodos, basados en las concepciones personales de muchos educadores y que tienden a introducir algunas innovaciones en los viejos sistemas escolares; pero, yo creo que el porvenir establecerá una síntesis de todos ellos para llegar a la verdadera «*Escuela Activa*».

Lo que caracteriza a la Escuela Nueva son algunos prin-

principios simples, basados en la Psicología y la supresión de algunas prácticas tradicionales que se oponían al progreso, como también, la introducción de algunas innovaciones que permiten colocar a la escuela en contacto con la vida misma.

1.º Entre los principios simples, tenemos, el que se relaciona con el pensamiento y la acción. Cuando uno piensa, se va de la observación de los hechos a las ideas; cuando obra o entra en acción se va de las ideas a su realización en hechos. Para los niños todo lo que no es observación ni realización no tiene ningún significado y, tanto en los adultos como en ellos, las ideas deben servir para enriquecer la vida concreta y orientarlos hacia el buen sentido y la razón.

2.º La Escuela Nueva trata de alejarse de algunos errores o prejuicios del pasado relacionados con los programas, los métodos y los exámenes. Los programas fijos, *ne-vas-rietur*, enciclopédicos y establecidos de ante mano son reemplazados por planes de estudio o de trabajo, elásticos y basados en las necesidades del niño; los horarios rígidos que establecían un ramo de estudio para cada hora dejan su lugar a una distribución más elástica del tiempo, que se regula por los intereses y por la fatiga; los exámenes de control, analíticos, ceden su puestos a apreciaciones objetivas, a diagnóstico de aptitudes y de conocimientos para apreciar, por un lado, las capacidades reales de cada niño, y por otro, las lagunas, los vacíos, los huecos dejados por la enseñanza en cada uno, a fin de llenarlos debidamente para que todos usufructúen de los beneficios y ventajas de su adquisición.

3º En sentido positivo, la Escuela Activa se orienta hacia la vida real, basando todo su trabajo en las necesidades individuales (del cuerpo o del espíritu) y las necesidades sociales. Entre las necesidades sociales el «Self-supporting system» que permite a los alumnos bastarse a sí mismo, realizando todos los trabajos relacionados con el mantenimiento de la escuela que antes eran entregados a domés-

ticos, constituye una práctica fundamental. Las actividades manuales, el cultivo de la tierra y la crianza de animales están orientados hacia una finalidad económica que produce a la escuela, mucho de lo que necesita, viéndose obligada sólo a comprar aquellos elementos que no es capaz de producir. El «self-suporting sistem» supone, eso sí, que la escuela esté formada por niños grandes, mayores de 14 años; pero cuando se trata de niños pequeños no puede aplicarse integralmente, pues, ello implicaría un atentado al desarrollo normal de los alumnos y se correría el riesgo de caer en su explotación.

El «Self government» o gobierno de los mismos niños es otra manera de realización social de la escuela nueva. Pero es necesario que los niños hayan adquirido orgánicamente el sentido de la libertad y de la disciplina y se hayan hecho acreedores a él. Algunas escuela nuevas se han organizado en monarquías, en la que cada alumno tiene alguna función; otras, como la Odenwaldschule en Alemania, están organizadas en repúblicas en las que el director, los profesores, los alumnos, y hasta el personal de servicios constituyen una comunidad de trabajo. De los éxitos y fracasos de las labores escolares son directamente responsables todos los miembros de la comunidad.

Los éxitos y también algunos fracasos en la práctica de la escuela activa han hecho reunir en 30 las condiciones que debe llenar una buena Escuela Nueva. Me limitaré sólo a señalar algunas de esas condiciones que vosotros podéis encontrar en detalle en «Pour l'Ere Nouvelle», nº 15 y. en el prefacio de la obra de F. Vasconcellos «Una Escuela Nueva en Bélgica». (Ver nuevas orientaciones de la enseñanza, por Amanda Labarca).

1.º Las Escuelas Nueva son laboratorios de pedagogía práctica, verdaderas escuelas experimentales en las que se hace un estudio detenido del niño y se lleva una ficha detallada de observaciones diarias.

2.º Son internados que permiten conocer mejos a los

alumnos por la vida en comunidad y por el contacto diario con el maestro.

3.º Están establecidas en el campo, porque el campo representa el medio natural para el niño y, porque lo aleja de las ciudades que, con su agitación, lo vuelven nervioso y desequilibrado.

4.º Los niños forman familias que viven en hogares separados a cargo de un maestro casado, con cuya familia conviven como si fuera la propia.

5.º Son establecimientos coeducativos; los niños educados juntos desde pequeños adquieren el sentimiento de la camaradería y del respeto que atenúa, en la época de la pubertad, la tensión sexual, produciendo, así, individuos sanos y equilibrados. Yo he hecho un estudio profundo, sobre el problema de la coeducación y he constatado los buenos resultados que da en los países en que se aplica. En América del Sur, en Guayaquil y aquí mismo, en Concepción, he comprobado que ella puede realizarse en forma excelente. La separación de los sexos es un prejuicio de la Edad Media y yo creo que no está lejano el día en que todas las escuelas serán coeducativas para bien de los niños, de su equilibrio espiritual y de la tranquilidad nerviosa. Pero no se crea que la coeducación significa colocar a niños y niñas juntos para darles una misma enseñanza. No. La Escuela Activa da a cada individuo y a cada sexo lo que le conviene según sus capacidades y el estado de su desarrollo físico y mental, dentro del ambiente familiar que reina en una clase coeducativa.

6.º Los trabajos manuales tienen un lugar muy importante entre las actividades que diariamente se realizan en la Escuela Activa, permitiendo el adiestramiento de la mano y de la vista y dando una habilidad y una fineza espiritual de primer orden.

7.º El cultivo del campo y la crianza de pequeños animales es indispensable para dar, a los alumnos, las oportunidades de observar el desarrollo de los fenómenos vitales de los seres que viven con nosotros.

8.º Los trabajos libres, que realizan el desarrollo de la personalidad, constituyen un campo muy propicio a estas escuelas.

9.º La gimnasia natural, como se practica en algunas partes de Francia, libre de esa «gramática» de los movimientos que hastiaba a los niños, permite que cada uno se ejercite en actividades naturales y primitivas, tales como correr, saltar, trepar, levantar objetos pesados, lanzar piedras a un blanco, etc, etc.

10.º Las excursiones, que permiten al Individuo capacitarse para vencer las dificultades que se le presentan y para bastarse a sí mismo, son medios educativos muy utilizados por la escuela nueva. Cuando duran algunos días y los niños duermen bajo tiendas o carpas improvisadas, cuando se cocinan ellos mismos, reciben las lecciones más vivificantes de ayuda mutua, de compañerismo y solidaridad, sentimientos que en nuestros días constituyen la base de la armonía social.

Finalmente, no se descuidan las necesidades espirituales, y toda la labor de la Escuela Activa tiende a la armonía, en medio de una gran simpleza, del orden y de la belleza. Todo lo que vale la pena de ser hecho debe ser bien hecho a fin de cultivar en el niño, el amor a la justicia, la exactitud y la belleza. En el trabajo se busca a cada momento la armonía: en la música, por los cantos, las danzas populares, la ejecución, de trozos musicales escogidos por las orquestas organizadas por los mismos niños; en la vida social, por el estudio de la historia que nos permite contemplar el perfeccionamiento de la humanidad, considerando especialmente el espíritu creador, la aspiración hacia el bien y la justicia, el progreso cada vez mayor; sin detenernos a observar sus crisis, sus enfermedades, sus plagas: la guerra; armonía en el universo, observando al hombre, representante de la razón en el cosmo, en un constante anhelo de elevación hacia el bien, hacia la belleza y hacia la verdad.

El movimiento de las escuelas nuevas particulares, a pesar de su gran importancia, empezó a disminuir antes

de la guerra europea, por dificultades de todo orden: dificultades financieras; falta de un profesorado preparado y con una visión clara de las nuevas concepciones educacionales; niños difíciles que habían sido excluidos de las demás escuelas y que había que tratar especialmente; padres ricos que no comprendían la saludable simpleza del medio en que se educaba a sus hijos etc. En lugar de estas escuelas aparece, con mayor fuerza, el movimiento del profesorado primario que desea la transformación de la escuela fiscal, movimiento que en este último tiempo ha conquistado al mundo entero.

Desde luego tenemos el movimiento representado por la doctora Montessori y por el doctor Decroly, que se ha extendido a distintos países.

El método Montessori ha sido muy discutido. Se le achaca, a su material, el de ser muy rígido, muy abstracto y alejado de la realidad, y al sistema mismo, el de ser muy verbal. Sin embargo, la doctora Montessori ha tenido el gran talento de armonizar en su sistema, la libertad de elección y empleo del material con el adiestramiento en la adquisición de las técnicas. Yo creo que en el primer año de la escuela primaria, podría aplicarse este método, especialmente, en lo que se refiere al cálculo; pero no así al lenguaje y a la gramática que son demasiado escolásticos y verbalistas. El material es, por lo demás, bastante caro y habría que prepararlo en la escuela para que tuviera un mayor valor educativo. Los hermanos de la caridad de Gante han publicado un libro muy interesante, lleno de sugerencias, que puede servir a los maestros que quisieran prepararse el material para aplicar este método.

En 1908, el doctor Decroly, empezó a aplicar el método que lleva su nombre y que Uds. conocen, por lo que sólo me limitaré a recordarles que la señorita Descoedres en su libro «Los Niños Anormales», consagra capítulos muy interesantes al estudio del cálculo y la lengua materna. Por lo demás, he visto aplicar en Chile el método Decroly en forma admirable: en algunas escuelas de Santiago, de

Concepción y de Chillán, los profesores y sus alumnos han preparado un material espléndido para juegos de lectura y cálculos.

De los Estados Unidos han partido dos métodos opuestos:

a) El método de trabajo colectivo, «Project Method», de Dewey, que ha dado espléndidos resultados.

b) El método de trabajo individual, Plan Dalton de Ms. Parkhurst.

Yo era un enemigo convencido del Plan Dalton, después de haber visto su aplicación en Inglaterra y Holanda, porque conservaban los antiguos programas, que eran absurdos; los antiguos textos de estudios, hechos para servir estos programas y todo el trabajo se orientaba hacia exámenes, que eran aún más absurdos. Los directores se vanagloriaban de que sus alumnos sólo trabajaban individualmente, pero, la exclusión del trabajo colectivo es perjudicial, pues hace desaparecer el espíritu de colaboración, de solidaridad y compañerismo, indispensables en la sociedad actual. Últimamente he visto, con agrado, que Ms. Parkhurst y algunos de sus discípulos, han reformado el método primitivo para acercarlo a la Escuela Activa.

Una primera síntesis de estos dos métodos ha sido realizada con éxito por Winnetka, en las inmediaciones de Chicago. El señor Mussa, en la traducción de «Mejores Escuelas» de Washburne y de Stearns, nos habla en detalle de este método.

Comprende: a)—un trabajo individual standardizado que responde a un programa mínimo, de carácter obligatorio y que cada niño ejecuta siguiendo su paso normal; b)—un trabajo colectivo libre conforme al «Project Method» y respondiendo a un programa de desarrollo de completación.

El sistema de Winnetka tiene, a mi juicio, el defecto de separar mucho las técnicas de las necesidades reales de los niños y pienso, como Kilpatrock, que sería recomendable el relacionarlas un poco más a fin de que los niños sintieran la necesidad de su adquisición.

Una segunda síntesis ha sido la realizada por la Escuela Internacional de Ginebra. Ella comprende:

1. *Un trabajo individual standardizado*, para la adquisición de las técnicas o ramos instrumentales. En este trabajo cada niño avanza según sus capacidades de trabajo;

2. *Un trabajo colectivo*, organizado en relación con los intereses reales del niño (centros de interés).

3. *Un trabajo individual libre*, que varía según los tipos y las edades y da oportunidad para que los niños desarrollen conferencias y sostenga sus ideas.

4. *Un trabajo colectivo libre* conformo al «Project Method» de Dewey: representaciones teatrales, excursiones de estudio, ventas, cooperativas, etc. etc.

El tiempo puede distribuirse en la forma siguiente: de 8 a 10 de la mañana, trabajo individual standardizado o libre; de 10 a 12, trabajo colectivo, según los centros de interés y de 2 a 4, trabajo colectivo socializador

Esta última aplicación es, a mi juicio, la que puede dar mejores resultados y representa mejor cómo deben repartirse las actividades en una Escuela Activa, escuela que, como hemos dicho, no es método sino el método de la ciencia misma. El trabajo científico pasa siempre por cuatro etapas. cuatro procesos fundamentales:

1.º *La observación*, por medio de la cual el espíritu entra en contacto con los fenómenos naturales.

2.º *La hipótesis*, por medio de la cual el espíritu busca el lazo de unión entre la causa y el efecto de los fenómenos y entrevé la posible solución.

3.º *La experimentación*, por medio de la cual el espíritu vuelve a los fenómenos para verificarlos y controlarlos, y

4.º *Las leyes*; la verificación descarta el error y permite la generalización y la formulación de leyes científicas.

El trabajo de la Escuela Activa puede realizarse no sólo en las ciudades o en las escuelas grandes, donde existe un maestro para cada clase, sino que también en escuelas de campo donde un solo maestro tiene que atender a todos los alumnos. En este sentido es digna de citarse aquí la

escuela de la Señora Boshetti Alberti, ubicada en la pequeña aldea de Agno en el Tesino. Los alumnos de esta escuela son hijos de pobres obreros y de campesinos burdos; sin embargo, la señora Boschetti ha podido transformarlos completamente en su pequeña escuela donde reina amor y la tranquilidad, por lo que llama «*Escuela Serena*». La influencia educadora de esta escuela ha sido tal que ha logrado transformar el medio en que está situada, y sus buenos resultados hicieron que el Gobierno eligiera al profesor de pedagogía y psicología de la ciudad vecina para que inspeccionara y conociera el trabajo que se realiza.

Veamos una jornada diaria en esta escuela: la primera hora de la mañana está destinada a la «academia»: es el momento de cultivo de la bondad y de la belleza. Algunas veces es la misma señora Boschetti la que se encarga de presentar y analizar, ante los niños, algún tema que eleva los espíritus y produzca la armonía que predisponga al trabajo; otras, son los mismos alumnos los que se encargan de preparar estas simpáticas reuniones. En segunda viene un período de trabajo de control en el que, la profesora, analiza y discute con los niños el trabajo realizado, reservando un día para cada asignatura.

Por último, el resto del tiempo, se dedica a actividades libres.

Tanto en todos los ensayos a que me he referido anteriormente, como en la Escuela Activa propiamente dicha, el rol del maestro es fundamental. Tres elementos fundamentales deben ser considerados aquí: el niño, los métodos y el maestro mismo.

En cuanto al niño se refiere, no debe exagerarse el espíritu de auto—creación y la libertad excesiva; porque estos métodos tienen éxito sólo cuando se trata de niños normales y la mayor parte de los niños de las ciudades, son más o menos desequilibrados por el ambiente artificial en que viven. Cuando hay que trabajar con tales niños, se cae, con el exceso de libertad, en la anarquía, como he podido constatarlo en más de una escuela.

En cuanto a los métodos, no debemos olvidar que son simples procedimientos que valen por lo que valen los maestros que los han inventado o los que lo aplican y que sólo sirven para determinados tipos de niños. El profesor debe conocerlos todos, no para ser su esclavo, sino para acercarse al *método científico*, único capaz de dar buenos resultados.

El profesor es la piedra de tope de la Escuela Activa; sin él es imposible pensar en una transformación de los sistemas escolares. El maestro debe ser antes que nada un psicólogo y un práctico. Un psicólogo que diagnostique capacidades y aptitudes, que prevea y comprenda las etapas de desarrollo y la aparición de cada interés, a fin de que pueda dar a cada alumno un trabajo apropiado. Un práctico que sepa conducir, ayudar y estimular a sus alumnos a elevarse hacia una vida espiritual superior.

En la escuela antigua el maestro se encontraba amarrado a una cantidad de errores y prejuicios medioevales: rigidez de un sistema, programas enciclopédicos, exámenes etc., que le hacían desarrollar un gran esfuerzo y obtener muy pocos resultados. El maestro de hoy debe saber utilizar un material preparado por los niños, dar a cada uno el trabajo que le corresponde, armonizar los intereses de la clase, estimular el trabajo productivo, llevar cuadros estadísticos de los proyectos realizados y de los resultados obtenidos, y por sobre todas las cosas, comprender a sus alumnos para obtener el mayor rendimiento posible con el menor esfuerzo y la menor pérdida de tiempo. Dentro de la clase nueva, pequeña comunidad de intereses y de esfuerzos, el maestro debe encarnar la razón impersonal y la conciencia moral.

La Escuela Nueva realiza una economía de tiempo, de esfuerzo y de dinero. En Winnetka, Washburne ha comprobado que los mejores alumnos hacen en 4 o 5 años lo que antes se hacía en 8 años en las clases ordinarias y que, la gran mayoría de los niños, hace actualmente en 6 o 7 años. Los conocimientos que da la «Escuela Nueva» son más pro-

fundos y pueden ser utilizados durante toda la vida ya que perduran más tiempo en el individuo, lo que beneficia al adulto y a la sociedad contribuyendo a elevar su nivel cultural. La economía de tiempo significa economía de dinero para el Estado, pues hay más individuos capaces en el país y las obras de beneficencia, de educación al adulto, los hospitales y las prisiones tienen menos candidatos que atender, educar, curar o levantar a una vida nueva. Bajo el simple punto de vista de la salud, las escuelas al aire libre cuestan menos que los sanatorios. Prevenir el mal vale más que tener, más tarde, que curarlo.

La escuela antigua hacía predominar las preocupaciones materiales con detrimento de las fuerzas espirituales. La Escuela Nueva, en cambio, eleva las fuerzas espirituales para dominar la materia