



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

El banco fijo y la mesa colectiva:

Vieja y Nueva Educación



Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación

El banco fijo y la mesa colectiva:

Vieja y Nueva Educación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

El banco fijo y la mesa colectiva:

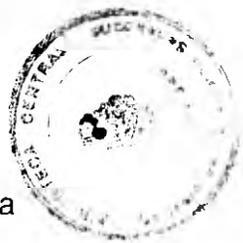
Vieja y Nueva Educación

Julio Castro

Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación

4ta. Edición

Montevideo-Uruguay
2007



75490

370.981.5
C

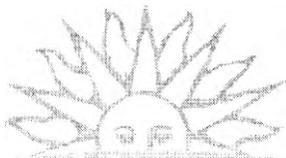
**Esta reedición ha sido publicada por
el Ministerio de Educación y Cultura**

**Catalogación en la fuente: DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA de
la Dirección de Educación.**

**370.098 95 Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación;
URUB Castro, Julio**

**El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación. –
4ª ed. –Montevideo: MEC; 2007. – 158p. – ISBN: 978-9974-36-112-6**

I.	URUGUAY
II.	EDUCACIÓN
III.	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
1.	Título



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

Dr. Tabaré Vázquez
Presidente de la República

Ing. Jorge Brovetto
Ministro de Educación y Cultura

Lic. Yvelise Macchi
Directora General de Secretaría

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación y Cultura considera un inmenso honor y un deber ético ineludible con las generaciones magisteriales actuales y futuras, homenajear a Julio Castro, al conmemorarse los treinta años de su desaparición forzada por la dictadura.

El homenaje a Julio Castro es pasible de adquirir diversas formas que aportarán visiones y enfoques heterogéneos y complementarios, en el acercamiento comprometido y entrañable a su figura.

La opción de nuestro Ministerio, junto al Consejo de Educación Primaria, ha sido realizar la reedición - 4ta. Edición - del libro "El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación", fuente innegable de aportes sustanciales en las hojas de ruta para la construcción de una pedagogía crítica, enmarcada en los tiempos históricos de hoy.

Julio Castro nos convoca a sumergirnos audazmente en la reflexión profunda, sagaz, analítica, impulsándonos a la investigación y a la experimentación. Esta postura rigurosa y desafiante de teórico y de hacedor nos compromete en la reflexión y en la praxis a todos los interesados en la educación.

El prólogo a esta edición fue elaborado por la maestra Hortencia Coronel, quien relaciona las ideas de Julio Castro, surgidas en la primera mitad del siglo XX, con los desafíos actuales para nuestra educación. Se incluye, además, el prólogo escrito por la Lic. Marta Demarchi de Mila, para la 3ra. Edición, publicada por la Revista de Educación del Pueblo, en 1993. A ambas nuestro agradecimiento.

Adicionalmente, y en el marco de los homenajes a Julio Castro, el Ministerio de Educación y Cultura ha creado una página web: www.juliocastro.edu.uy, que contiene sus escritos, incluidos los artículos para el semanario Marcha. Se

incluyen, además, las publicaciones, con autoría de Arturo Ardao, Oscar Bruschera, Hugo Alfaro y Abner Prada, sobre la vida y la obra de Julio Castro.

Agradecemos a los familiares de Julio Castro, a su colega y amigo el Maestro Miguel Soler, al Consejo de Educación Primaria y a los maestros, que nos ayudaron a recopilar y publicar su obra.

Jorge Brovetto
Ministro

PRÓLOGO A ESTA EDICIÓN

¿Por qué volver a leer "el banco fijo y la mesa colectiva"?

Una nueva edición, la cuarta de esta obra del Maestro Julio Castro recordando los treinta años de su trágica e injusta desaparición en manos de los esbirros de la dictadura sufrida por nuestro pueblo a partir de 1973, supone no solamente homenajear a este ilustrísimo colega sino también realizar una relectura atenta de su inteligente análisis de la educación uruguaya de aquella época y rescatar los desafíos que aún sustenta.

Este libro - que se ha transformado en un Manual de Historia de la Educación Uruguaya y Pedagogía para los estudiantes magisteriales - como dice la presentación de la edición del ICER¹, constituye "*una síntesis inteligente del proceso que llevó al enfrentamiento de la pedagogía clásica con el moderno concepto de escuela activa*", propuesta didáctica del quehacer cotidiano en el aula que sustentaba Julio Castro.

En una conferencia de 1988, destinada a maestros, sobre el tema "Corrientes pedagógicas en el Uruguay" el ex Inspector Técnico de Educación Primaria -y en ese momento Subdirector del CIEP² Maestro Clenarván Lessa Hernández- decía que si bien la Escuela Uruguaya había recibido múltiples influencias pedagógicas, como por ejemplo la del Movimiento de la Escuela Nueva, muchas de ellas no habían entrado más que en teoría o a algunas escuelas en particular y que la escuela tradicional, herbartiana, seguía "*vivita y coleyendo*". De todos modos sugería que en casi todos los de-

1- Julio Castro – EL BANCO FIJO Y LA MESA COLECTIVA (Vieja y Nueva Educación) – ICER Instituto Cooperativo de Educación Rural, Serie E Nº 1, Montevideo, 1966

2- CIEP : Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica

parlamentos se produjeron "islas pedagógicas" ³ al impulso de algunos educadores, además de los centros experimentales generados por las autoridades escolares de la época.

Ya casi en el final del siglo XX seguíamos tratando de encontrar las aplicaciones de una pedagogía que Julio Castro tan bien definió y fundamentó, aún cuando ya existían nuevas propuestas provenientes de las corrientes críticas. En la presentación que Julio Castro escribió en octubre de 1941 dice con gran clarividencia:

"Las conclusiones a que hemos arribado después de una discusión totalmente expositiva, tienden a sincronizar algunas soluciones pedagógicas con el momento histórico. Con la mesa colectiva hay una serie de elementos que se están incorporando a la escuela – o que deben incorporarse – y que comprenden también parte de nuestras conclusiones.

Si nuestro trabajo contribuyera a "poner en hora" el pensamiento pedagógico nacional y especialmente algunas prácticas educativas, su finalidad estaría satisfecha."

Colaborar en este "poner en hora", asumido entonces por Julio Castro y en su homenaje, supone no perder de vista algunas cuestiones:

- La escuela pública uruguaya, a la que Julio Castro le reclamaba en 1941 una actualización, ya había empezado a generar cambios bien interesantes, fruto de la pedagogía pujante de un conjunto de educadores y formadores de docentes que incidieron en la práctica a través de sus obras y sus propias actividades escolares. Todavía faltaba, pero era un momento fecundo: las Escuelas Experimentales, el Congreso de Educación Rural de Pirlápolis, el programa de Educa-

3 En el IFD Melo impulsamos una investigación sobre esa realidad que dio por resultado el trabajo "La Escuela Nueva en Cerro Largo" y que tiene como subtítulo "La Escuela N° 2 José Pedro Varela bajo la dirección de Lina Crespi de Marichal".

ción Rural, el Programa de Primaria que se culminó en 1957 y el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, además de una riquísima producción teórica en los Anales de Educación Primaria, son muestras de ello.

- Julio Castro nuevamente retoma ese reclamo en la edición de 1966 porque los hechos políticos de la época ya permitían observar una decadencia en esa pujanza, un quietismo en la producción pedagógica teórica, práctica y experimental, la represión de experiencias como la del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, entre otras cosas. El reclamo de Julio Castro era un llamado a recuperar las mejores tradiciones educativas nacionales.
- La dictadura militar no solo cortó y destruyó gran parte de ese proceso con la muerte, la prisión, el destierro y las destituciones de la mayoría de los protagonistas, sino que además quebró la memoria cotidiana de cientos de docentes que permanecemos en las aulas tratando de rescatarla sin mucho éxito.
- El proceso posterior fue doblemente difícil: no solo había que volver a establecer los lazos con nuestra mejor historia educativa sino que había que realizar nuevas síntesis con los avances pedagógicos que el mundo había producido. La pedagogía crítica nos fue indispensable en la reconstrucción de nuestra propia realidad pero muchas veces ayudó más a la catarsis que a la recuperación de una historia muy rica y fecunda. Los puentes se habían roto y no estaban disponibles muchos de los constructores más valiosos.
- De todos modos, la visión crítica de la educación que arrancó a partir de aportes tan valiosos como los de Bourdieu, Passeron y Althusser y que se expresa en el pensamiento de Paulo Freire, Giroux y Mac Laren

entre otros, se gestó en un momento en que el pensamiento educativo nacional estaba ocluido. Basarnos solamente en la pedagogía crítica como herramienta de cambio no nos permite avanzar pedagógica y didácticamente si no retomamos ideas tan fecundas como las de Miguel Soler, Yolanda Vallarino, Reyna Reyes y el propio Julio Castro que provenían del movimiento de la Escuela Nueva. En su pensamiento ya se alentaba una crítica a la educación vigente y este libro es un ejemplo de ello.

Treinta años después de la desaparición de uno de esos constructores referentes sentimos la necesidad de volver a su obra para que nos ayude a reconstruir una educación de la que ya no nos enorgullecemos tan fácilmente por sus logros pero a la que queremos profundamente.

Releer esta obra nos ayuda a enfrentarnos con algunas realidades que cuesta percibir, cosas tan cotidianas como la simple organización del aula y su mobiliario. No basta decir el banco fijo "ya fue"...; hay que entender su significación, su filosofía, para poder desterrarlo de verdad. Dice Julio Castro en esta obra:

"Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario, especialmente en el banco fijo.

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adaptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo: ni trabajo en grupo, ni realizacio-

nes que no surgieran del propio esfuerzo personal. Esto tuvo a su vez, como consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo."

En la Primera Parte Julio Castro hace algunas reflexiones dignas de ser muy tenidas en cuenta:⁴ la relación entre pedagogía e historia, la necesidad de un encuadre epistemológico para analizar una determinada pedagogía y una determinada época, la relación entre pedagogía y filosofía, la pedagogía como ciencia de la educación, la relación entre tradición e innovación. Todas estas consideraciones alientan interesantes discusiones que han sido habituales en el campo pedagógico y no siempre a través de referentes nacionales.

Desde el punto de vista de la Historia de la Educación este libro es una verdadera joya: en capítulos breves, concretos, sagaces, Julio Castro logra establecer las características de la educación tradicional a través de los grandes pensadores que la configuraron, especialmente Herbart. Luego va analizando sus transformaciones y críticas en etapas sucesivas a través de nuevos aportes como los de Pestalozzi y Froebel y siempre establece vínculos con las influencias en el campo nacional.

El análisis sobre el tema educación inicial ayuda a comprender la lentitud de su extensión en nuestro país, con saltos de casi cincuenta años entre algunas realizaciones y otras: primer jardín con Enriqueta Compte y Riqué, generalización de las clases jardineras y posteriormente de los jardines de infantes y políticas de educación inicial actuales.

4- Todas estas reflexiones están entre las páginas 9 y 15 de la segunda edición del ICER.

En los capítulos siguientes se adentra en la pedagogía nacional tradicional y opino que no existe una síntesis más brillante por su brevedad pero a la vez contundencia que la que aborda a José Pedro Varela y su polémica con Francisco Berra y la presentación de las ideas y el papel que jugó el pensamiento y la acción de Carlos Vaz Ferreira.

No tiene desperdicio todo lo referido a la descripción del banco ideal en las páginas siguientes. El capítulo "EL BANCO FIJO EN LA ESCUELA NACIONAL" nos ilustra sobre el origen del famoso *Banco Varela* en nuestra escuela y sus prescripciones y como la polémica ya estaba instalada en ese tiempo de nacimiento de la escuela uruguaya.

Releyendo la Segunda Parte, dedicada a la Nueva Educación, apreciamos el serio intento de dotar a nuestra Escuela de una verdadera base científica y la valoración de la investigación y la experiencia en sus formas más amplias. En esas páginas dice Julio Castro:

"Como la educación tiende precisamente a la mayor amplitud en el campo de la investigación y la experiencia, es necesario preservar esa libertad de investigación a fin de enriquecer con nuevas experiencias la evolución de la pedagogía en el presente. El mayor peligro está en dogmatizar prematuramente la nueva ciencia, pues todo dogmatismo cristalizado traería la amputación del actual proceso educacional; y hay que evitar, por respeto a la experiencia, las estabilizaciones prematuras." Y amplía este comentario en una nota al pie que transcribo: *"Entramos aquí en el peligroso campo de las experiencias escolares. Las polémicas, en este terreno, han tenido más acritud que en ningún otro. Los partidarios de que se deje libre el campo de la experiencia se basan en lo poco científicas que son las bases de la pedagogía; los contrarios, en que*

no es posible "tratar al niño como un conejillo de Indias". La discusión ha alejado a unos y a otros de los términos reales del problema: hay un campo de garantía del que la experiencia no debe salirse y el del respeto al alumno y la posible intromisión en su futuro destino; pero respetando ese centro inviolable, el resto del campo educativo es propicio para la experiencia. Sin ella no hubieran sido posibles ni la evolución lenta, ni las transformaciones revolucionarias; y es evidente que no se puede negar la legitimidad de unas y otras."

Más adelante sostiene: *"Hay que salvar pues, en la organización escolar, el principio general de la infantilidad y sus derivados inmediatos. No es otra cosa lo que se quiere decir cuando se hable de los derechos del niño."*

Es preciso insistir en esto, porque aquí se encuentra el nudo de la tesis sostenida en este trabajo. La organización escolar debe adaptarse a las exigencias de este principio de infantilidad si quiere ponerse a la altura de los tiempos. No es ésta una exigencia de las escuelas "nuevas" o de tal o cual método – de esos ya rotulados –; su necesidad parte de las exigencias del niño que han evolucionado haciéndose más imperiosas en el presente."

¿Será para reparar el olvido de ese *nudo*, la razón por la que en estos últimos años se ha insistido en revitalizar a Durkheim y su concepción de que la escuela es una organización de la sociedad para socializar a los más jóvenes y no un lugar al que los jóvenes deben adaptarse, con reglas propias y cristalizadas, todopoderosas y muchas veces alejadas de la realidad social y cultural de sus alumnos?

Pienso que Julio Castro da algunas repuestas:

- El niño como centro

La Segunda Parte de esta obra se dedica a analizar la nueva educación y en ella hay un capítulo dedica-

do a exponer los nuevos conocimientos sobre el psiquismo infantil. Dice Julio Castro: *"Considerar al niño desde su infantilidad, quiere decir darle un tratamiento que no surja de otro criterio que el que determina su condición de niño"* y más adelante: *"El respeto a la infantilidad tiene como condición, el respeto a la libertad infantil. Solamente en un clima de libertad personal y colectiva el niño se manifiesta como tal cual es: también solamente así, la libertad no es indisciplina"*.

- La comunidad como referente en cuanto a contexto filosófico e histórico que contiene a la escuela y su quehacer.

En el inicio de la Primera Parte Julio Castro se pregunta *"¿Qué vinculación existe entre las ideas sobre educación y el proceso general que cumple el espíritu humano a través de la historia?"* y contesta *"...parece claro que las ideas sobre educación siguen, con la filosofía, la literatura, las artes, las ciencias, un proceso paralelo de desenvolvimiento. Ya se combinen o interfieran, juntas contribuyen a formar el proceso, que a través de los siglos, va realizando el pensamiento de los hombres"* y continúa más adelante *"...la educación está condicionada por los elementos físicos e históricos de un momento o un medio dados."* y más adelante asevera *"Los planteamientos y las soluciones educacionales no pueden prescindir de las realidades históricas"*.

- El trabajo colectivo como estrategia de trabajo de aula en torno a la mesa y no al banco individual.

El propio título del libro ya señala esta propuesta y es aclarada en la primera página de la obra como una visión no agotada solamente en el tema del mobiliario sino en la concepción pedagógica que subyace a cada uno de esos muebles en un aula.

En el último capítulo que denomina como “*de discusión y conclusión*” Julio Castro desarrolla ambas propuestas pedagógicas – la tradicional y la nueva - asociadas a lo que supone ser partidario del banco fijo o de la mesa colectiva.

En el capítulo *EL PRESENTE*, Julio Castro da cuenta de la situación que él observaba, preservando su derecho a hacerlo a pesar de que pudiera ser una visión equivocada: la Escuela Nueva no se había impuesto como modelo pedagógico y estaba cayendo en desuso cuando no en desprestigio. En su lugar, la indiferencia y la resistencia a la experimentación y el ensayo así como el control a la creatividad y autonomía de los ejemplos que sobrevivían empezaba a ser fuerte. No era un fenómeno exclusivamente nacional pero también fuimos arrastrados en esa vorágine crítica sin mayores evaluaciones. De todos modos, sostiene el lugar que esta corriente pedagógica le dio al niño, lugar que ya no se podría cuestionar más.

La discusión entre el banco fijo y la mesa colectiva planteada por Julio Castro, hace más de cincuenta años, sigue vigente. No solo por el tema del mobiliario – que es retórico - sino porque la educación uruguaya sigue buscando un rumbo hacia el cumplimiento de sus más caros principios: gratuidad, obligatoriedad, laicidad, educación científica y democrática, universalidad. En estos últimos años hemos recuperado la verdad con dolor: no somos ni tan eficientes, ni tan eficaces en casi ningún aspecto como nos lo creíamos. Nos hemos descubierto analfabetos reales y funcionales en mayor número de los decíamos, expulsados del sistema escolar, faltos de cobertura en cantidad para garantizar el acceso según los requerimientos constitucionales, con baja calidad en las propuestas. Como dijo John Lennon: “*El sueño ha terminado*” pero no la capacidad de analizar, trabajar, recons-

truir puentes, establecer nuevas experiencias e investigaciones, ser creativos y audaces.

Volver a leer atentamente este libro es un aliciente para discutir los principios fundantes y plantearse los nuevos desafíos de nuestra educación, además de continuar manteniendo vivo el pensamiento pedagógico de uno de nuestros mejores educadores: el Maestro Julio Castro.

Maestra María Hortencia Coronel
Julio de 2007

PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN

"El banco fijo y la mesa colectiva" fue tema propuesto por María Orticochea, directora de los Institutos Normales "María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez", para el concurso anual de pedagogía, llamado por el Ministerio de Instrucción Pública en el año 1941.

Dice Julio Castro refiriéndose al trabajo que presentara: "Como fue desestimado por el tribunal correspondiente, no se hubiera publicado entonces de no mediar la decisión de un grupo de maestros amigos que prestó su apoyo moral a la edición. (...) El trabajo fue escrito originariamente como respuesta a un tema concreto que, además, admitía doble interpretación.

A esa limitación se agregó otra, impuesta por el plazo a término. De ese modo lo que quiso ser un ensayo logró poco más que la categoría de un propósito bien intencionado." (1)

El juicio de la época aparece en las palabras de María Orticochea, duplicadas en su valor por su reconocida expresión sobria, mesurada y parca: "Hay en su erudito trabajo, justeza y amplitud de enfoque, serenidad y exacto e ilustrado criterio de apreciación. Sería de lamentar que tan bella realización quedara sólo en conocimiento de un reducido grupo de maestros y de sus amigos; por eso, por lo que apreciamos sus cualidades de estudio y ponderación y por el bien que esa lectura puede hacer en el sentido de acelerar en nuestro medio el advenimiento real de la Nueva Escuela a que todos aspiramos, un grupo de maestros y profesores hemos resuelto, si contamos con el asentimiento de usted, dar a ese valioso trabajo la permanencia definitiva del libro." (2)

La primera edición (1942), se publicó a iniciativa de un grupo de calificados docentes, encabezados por Enriqueta Compte y Riqué.

La segunda edición, reimpresión de la original, se realizó por resolución del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), en el año 1966. Incluye un capítulo vibrante y fecundo, "Veinticinco años después", escrito por Julio Castro que, con su reconocida modestia, afirma: "retirado de la actividad docente se me hace difícil retomar la necesaria ilación". Como "la aspiración (poner en hora lo que quedó trunco en el primer trabajo), es más exigente que lo que puede la realización lograda", se encomienda a la benevolencia del lector. (3)

Este capítulo, nos hace sentir al Julio que vivimos, fuertemente inserto en la realidad de "una tierra que pertenece a unos pocos y se explota mal, una balanza comercial en constante desequilibrio, un presupuesto siempre deficitario, una clase parasitaria cada vez más numerosa, una nauseabunda corrupción administrativa..." (4)

Su intención permanente de sacar a luz y tomar en su raíz el haz complejo de relaciones diseminadas en el entramado social se explicita: "Imposible definir sin perspectiva de tiempo y de distancia, la evolución de las ideas pedagógicas que nos separan en estas dos décadas de la guerra mundial..." (5) "La crisis inevitablemente pondrá a prueba a escuelas y maestros, a doctrinas y prácticas educativas. La seguridad de hace veinte años en la acción de una escuela neutralista, no comprometida, está en tela de juicio... El presente, parecería, no admite ya como ideal educativo el desvaído intelectualismo de la cultura desinteresada y ascética, en un mando donde la independencia soberana es un mito, todavía reina la injusticia y el bienestar sólo es goce de privilegiados. En buena parte la caducidad de las estructuras sobre las que se asienta la vida nacional, anuncia también la caducidad de muchas ideas en materia de educación". (6)

Su distancia perceptiva parece siempre adecuada, logra recoger numerosos indicadores diseminados, y con traspasos, rupturas y modificaciones se inserta en el presente sin perder

la orla del tiempo que se cierne sobre él. Agrega Julio Castro: "Hemos buscado localizar, en el tiempo y en el espacio, los elementos de juicio sobre los que elaboramos nuestras opiniones. Esto nos ha obligado a plantear el trabajo en dos planos; en el tiempo: Pedagogía tradicional y Nueva educación; en el espacio: el movimiento pedagógico general y su localización en el país. (...) Hemos seguido objetivamente, históricamente, los procesos, deteniéndonos considerablemente en los momentos que consideramos de más precisa concreción. Equivocados o no, hemos buscado la posición más objetiva para interpretar las ideas pedagógica en relación a su tiempo. Eso nos ha obligado a giros y referencias de carácter histórico. Los hemos afrontado porque tenemos la seguridad de que no es posible la interpretación pedagógica si no va aparejada a la de los elementos históricos —en el más amplio sentido— que le son contemporáneos. Cada época influye en la educación y, precisamente, la razón del tema está en un desequilibrio entre la época actual y algunas supervivencias de tiempos ya idos."(7)

Castro señala la carencia de una perspectiva histórica, en la formación docente. Observa que se han escrito varias historias de la escuela uruguaya, y sólo contienen referencias muy esporádicas al proceso de las ideas pedagógicas: "no existe pues, una valoración de éstas a través de la perspectiva histórica". (8) "Hacer pues, perspectiva histórica, no es hundirse en un proceso ya muerto sino buscar en muchos aspectos, las raíces de la realidad presente. (...) Menospreciar el pasado por resultar ahora una etapa superada, no sólo implica desconocimiento de valores reales, sino además un injusto olvido de lo que constituye la fundamentación de las posiciones actuales, que nada tienen por cierto de definitiva." (9)

La necesidad de incorporar esta visión histórica llevó a incluir en el plan de estudios magisteriales de 1955 la asignatura "historia de la Educación" en sustitución de "Historia de la

Escuela Uruguaya". La intención del autor es analizar, en el intersticio de los discursos, las aportaciones que se han depositado lentamente en el transcurso de los siglos y conducen al umbral de la nueva educación.

A partir de esta tentativa, hace un inventario de dos direcciones inversas y opuestas: la "pedagogía tradicional", simbolizada en el banco fijo, y la "nueva educación", representada en la mesa colectiva.

Si bien Julio Castro maneja la textura de la información pertinente, no deja de lado la escuela en tanto ámbito institucional, lugar de observación constante y punto de referencia de posibilidades y limitaciones. Trata de aunar el conocimiento y el conocer. Así la educación "está más vinculada a la historia —en el sentido usual de la palabra— que lo que lo están otras manifestaciones de espíritu. Los planteamientos y las soluciones educacionales no pueden prescindir de las realidades históricas. Esto limita el vuelo de sus creaciones pero garantiza su autenticidad." (10)

Plantea que la preocupación científica en Pedagogía es consecuencia fundamentalmente del progreso de las Ciencias Naturales. Observa que la educación no se reduce fácilmente a leyes o a procesos claramente definidos, así como la dificultad de conciliar la teoría con la práctica.

En forma sucinta estudia los aportes de los "pedagogos intuitivos" y la sistematización propuesta por Herbart, con quien se estabiliza el pensamiento fragmentario del siglo XIX en una Pedagogía basada en la Ética (que determina el fin de la educación) y en la Psicología (que regula sus medios).

Herbart considera "el espíritu humano como un campo donde actúan dinámicamente representaciones y percepciones; el desarrollo del individuo se obtiene por la selección y armonización de esos elementos que irán a constituir su tesoro psíquico. De ahí la importancia del maestro y del método, de ahí también la pasividad del alumno." (11)

Castro identifica la Pedagogía de Herbart con la Pedagogía del banco fijo, que centra la actividad en el maestro y jerarquiza el método, garantizando el hábitat necesario para mantener atento y expectante al alumno. Esto porque según Herbart: "Lo interesante es el objeto que las concentraciones deben perseguir y las reflexiones reunir". (12)

Esta Pedagogía como Ciencia representa, a lo largo de la Historia de las ideas pedagógicas, el más claro intento por lograr cientificidad y racionalidad en la educación.

"La sistematización de Herbart tuvo una sorprendente fuerza de conservación. Sin embargo, pasada la mitad del siglo, empezó a sufrir al influencia de nuevos métodos y nuevas corrientes de ideas." (13) Castro jerarquiza los aportes de F. Fröebel, que:

"1) Buscó lograr el proceso educativo mediante la aplicación racionalizada de material didáctico, rompiendo así con el verbalismo tradicional.

2) Cambió el ambiente de la clase donde la inmovilidad fue sustituida por la actividad y la sociabilidad.

3) Los castigos, la disciplina, se hicieron más humanos.

4) El juego apareció por primera vez como elemento positivo y aprovechable para la enseñanza." (14)

Otras acciones se articularon también para modificar la influencia de Herbart: "Durante el siglo XIX se impuso el concepto de cultura popular. Las escuelas se oficializaron y el estado empezó a tomar, poco a poco, a su cargo las obligaciones de la enseñanza. El analfabetismo, frente a nuevas necesidades, apareció como un mal social y la escuela pública como una necesidad de orden colectivo." (15)

"A fin de siglo un hondo de proceso de revisión, originado fundamentalmente por preocupaciones de orden biológico y social fue abriendo nuevos horizontes. La escuela herbartiana se batió en retirada, puesto que el sistema, conmovidos los cimientos, perdió su base de sustentación." (16)

Conocedor de la práctica por su vital, crítica y constructiva trayectoria docente, Julio Castro afirma que ella "ha sufrido una transformación mucho más lenta, y no es arriesgado decir que todavía estamos en una posición intermedia entre las viejas corrientes que exigen del niño una actitud estática y las nuevas ideas que ya han triunfado, sin embargo, ampliamente." (17)

De manera breve pero con fuerza descifra los textos y los movimientos institucionales del país desde fines de siglo, en el entendido de que la historia está viva y prosigue.

Varela y Berra definen las líneas empírica y científica. "Pero Varela no solamente había tenido una visión y había escrito libros. Había, por sobre todo, formado maestros y creado inquietudes. Eso fue lo más perdurable de su obra, pues los maestros varelianos formaron la legión de los continuadores." (18)

"Entre los aportes de Berra que tuvieron más perdurabilidad, se encuentran algunos elementos propios de la pedagogía intelectualista que el preconizó. (...) Más aún que la pedagogía científica, más aún que su racionalismo, quedó de Berra este concepto de la autoridad suprema del maestro y el sometimiento total del alumno. (...) La disciplina escolar, rígida y autoritaria, que no se ha podido desterrar hasta ahora, es un legado de los viejos tiempos de la pedagogía científica." (19)

Sin embargo el científicismo fue declinando ante la crítica, en especial del doctor Carlos Vaz Ferreira, quien mostró a través de artículos, conferencias y libros los efectos de la falsa simplificación, la artificiosidad científica del sistema, la exageración y los exclusivismos. Pero a pesar de la crítica, "la escuela, en casi todo el primer cuarto de siglo, no perdió sus viejas características de verbalismo intelectual. Seguía siendo el maestro 'el rey de la escuela', como dijera Varela una vez." (20)

En esta línea analiza el banco fijo como soporte de la disciplina de la inmovilidad caracterizada por la quietud y el silen-

cio, un individualismo exacerbado y "una enseñanza dictada por el maestro mediante un dogmatismo que no admitía críticas." (21)

En la segunda parte del libro Castro analiza la nueva educación; la valoración de la infancia; los inicios de una ciencia nueva basada en la observación y en la experimentación; la llamada revolución copernicana: "el sistema escolar que giró alrededor del maestro, lo hace ahora en torno al niño". Se requiere "un tacto sutil y un espíritu avizor", "no se puede obrar ya ni sobre verdades absolutas ni siguiendo la trayectoria de leyes inflexibles." (22) El niño es un ser activo, aprende y se expresa mediante el juego y en contacto con sus semejantes, los otros niños.

El verdadero fundamento científico de la educación es el conocimiento que se tiene del niño.

El autor plantea cómo se configura la nueva educación en esta perspectiva, resaltando la construcción de un nuevo campo sobre la base de la investigación y la experiencia. Estudia los nuevos ensayos en Europa y Estados Unidos y su incidencia en el Uruguay. La nueva educación "fue blanco de un fuego cruzado: para los revolucionarios era una institución burguesa, con espíritu de casta y realizando una actividad social a base de artificios y pasatiempos; para los reaccionarios constituyó un vivero de producción anárquica, que era necesario sofocar para hacer posible la formación de una sociedad organizada, jerarquizada y estatizada. De derecha e izquierda vinieron pues, las rectificaciones." (23)

No sólo observa claramente las visiones políticas de la nueva educación sino que analiza una nueva rectificación: la establecida por la perspectiva de la Pedagogía de los valores, vinculada a los fines de la educación.

Luego de examinar el desarrollo de las nuevas ideas en el país la introyección de los principios en las prácticas de aula y la realización de experiencias y ensayos (en especial el pro-

yecto vazferririano sobre Parques Escolares), llega al "presente", comienzos de la década del 40, para señalar "Ya no se ensaya y se ha perdido la fuerza avasalladora de las nuevas ideas. Ha habido desde hace años un quietismo aplastante en lo que a este aspecto de la educación se refiere." (24)

Explora las causas de esta situación, en especial las fallas de los métodos de la nueva educación, pese a lo cual las aulas se impregnaron de lo esencial del espíritu de la escuela nueva: la valoración del niño. "La vida de la escuela ha ido perdiendo sensiblemente la cerrada formalidad que la caracterizaba: formalidad en cuanto a las limitadísimas relaciones entre alumno y alumno, formalidad jerarquizada en cuanto a las existentes entre éstos y sus profesores." (25)

Puntualiza la actitud crítica en el campo educativo nacional y la insuficiente preocupación por los problemas sociales que determinan al mismo. Se perfila el Julio Castro de las Misiones Socio-pedagógicas, conectado a los problemas del campo y del país. El maestro ferviente, vivo, entusiasta, de conducta segura y firme que ya en 1949 dijo: "Y quedan para las gentes que más o menos queremos pensar con nuestras propias cabezas dos soluciones posibles: o vivir bajo el mundo inconmensurable y absurdo de las palabras, o vivir luchando para superarlo, el triste drama de las realidades." (26)

En Julio Castro el discurso se funde con la acción, están en una confluencia permanente, y por eso podemos decir que en él el Hombre vive más que él. Su firme elección, más allá de todos los límites, lo colocó en el gran destino histórico.

Marta Demarchi de Mila
Diciembre de 1993

- 1) Castro, Julio. "Veinte años después", en El banco fijo y la mesa colectiva. Pág. 133.
- 2) María Orticochea. Carta a J. Castro. Montevideo, 2 de mayo de 1942. En la 2a edición de "El banco ..."
- 3) Castro, J. Op. cit. Pág. 134.
- 4) Castro, J. Op. cit. Pág. 135
- 5) Castro, J. Op. cit. Pág. 134
- 6) Castro, J. Op. cit. Pág. 140.
- 7) Castro, J. Op. cit. Pág. 14.
- 8) Castro, J. Op. cit. Pág. 35
- 9) Castro, J. Op. cit. Pág. 36.
- 10) Castro, J. Op. cit. Pág. 17.
- 11) Castro, J. Op. cit. Pág. 27.
- 12) Herbart, J. F.: Pedagogía general derivada del fin de la educación.
Ed. La Lectura. Madrid, s/f, Pág. 75.
- 13) Castro, J. Op. cit. Pág. 31.
- 14) Castro, J. Op. cit. Pág. 32.
- 15) Castro, J. Op. cit. Pág. 32.
- 16) Castro, J. Op. cit. Pág. 33.
- 17) Castro, J. Op. cit. Pág. 33.
- 18) Castro, J. Op. cit. Pág. 42.
- 19) Castro, J. Op. cit. Pág. 53.
- 20) Castro, J. Op. cit. Pág. 61.
- 21) Castro, J. Op. cit. Pág. 64.
- 22) Castro, J. Op. cit. Pág. 83.
- 23) Castro, J. Op. cit. Pág. 105.
- 24) Castro, J. Op. cit. Pág. 119.
- 25) Castro, J. Op. cit. Pág. 124.
- 26) Castro, J.: Cómo viven "los de abajo" en los países de América Latina. Publicación de la Asoc. de Bancarios. Montevideo, 1949.



**“EL BANCO FIJO Y LA MESA COLECTIVA”
(VIEJA Y NUEVA EDUCACIÓN)**

DE LA DIRECTORA DE LOS INSTITUTOS NORMALES

Montevideo, 2 de mayo de 1942.
Sr. Julio Castro.

Por casualidad, llegó a mis manos su trabajo sobre “EL BANCO FIJO Y LA MESA COLECTIVA”.

Sabe Ud. cuánto aprecio su noble capacidad, por eso lo leí y también porque fui yo la que propuse ese tema para el Concurso Anual de Pedagogía del Ministerio de Instrucción Pública correspondiente al año 1941.

Coincido en absoluto con las apreciaciones de Ud. EL BANCO FIJO Y LA MESA COLECTIVA son el símbolo de dos épocas, de dos tendencias educativas: pasado y futuro, escuela clásica y escuela nueva, educación intelectualista y educación activa.

Hoy en su erudito trabajo, justeza y amplitud de enfoque, serenidad y exacto e ilustrado criterio de apreciación.

Sería de lamentar que tan bella realización quedara sólo en conocimiento de un reducido grupo de maestros y de amigos; por eso, por lo que apreciamos sus cualidades de estudio y ponderación y por el bien que esa lectura puede hacer en el sentido de acelerar en nuestro medio el advenimiento real de la Nueva Escuela a que todos aspiramos, un grupo de maestros y profesores hemos resuelto –si contamos con el asentimiento de Ud.– dar a ese valioso trabajo, la permanencia definitiva del libro.

Saluda a Ud. atte.
MARIA ORTICOCHEA.

Se publica el presente trabajo por decisión de:

Enriqueta Compte y Riqué,
María Orticochea,
Juanita Patrone Navarro de Cudeiro,
Isabel Abelenda de Pazos,
Luis E. Sampedro,
María Gorostondo de López,
Luis E. Gil Salguero,
Eduardo Vidal,
Carlos Sabat Ercasty,
Jacinto Rodríguez,
María E. Núñez Rocca,
Alfredo Larrobla,
Raymundo Artecona,
Jorge Silva Varela,
Demetria Arrieta,
Manuela Ghelfa,
Célica Guerrero de Valsevich,
Yolanda Vallarino,
Carlos A. Autrand,
Carmen García,
Amanda Cazet,
Rosa Arenas de Cabrera,
María A. Lyonnet,
Carmen Puig Samper,
Libia Pazos Abelenda,
Ana Amalia Clulow,
Andrés Pariente,
Juan C. Escayola,
Magda Louzán,
Leonor Castro de Corradino,
Josefa Arrién,
Alberto González Fernández.

"El banco fijo y la mesa colectiva", comprende un estudio comparativo de dos tipos de mobiliario escolar. Pero el tema no se reduce sólo a eso: tanto el banco como la mesa colectiva, corresponden a dos etapas del desarrollo de la pedagogía. Es más: ambos son consecuencia de concepciones pedagógicas distintas y, en cierto modo, opuestas.

De ahí que el tema surja por derivación. Si el banco fijo representa como lo dice Dewey, el elemento símbolo de la pedagogía tradicional, la mesa colectiva puede representar, del mismo modo, las tendencias generales de la nueva educación.

La discusión se extiende así a problemas mucho más amplios que los que a primera vista surgen del tema. En el presente trabajo, lo consideramos a éste en toda su amplitud, como lo imponen, a nuestro juicio, dos razones fundamentales: primero, si banco y mesa son las consecuencias de dos conceptos pedagógicos distintos, los fundamentos de la discusión se encuentran en esos conceptos; y segundo, creemos que para dar fuerza y autoridad al criterio que sustentamos como tesis, debemos fundarnos en la naturaleza de las ideas que sirven de base a los términos en discusión.

No necesitamos más para explicar el plan de desarrollo del presente trabajo.

Hemos buscado localizar exactamente, en el tiempo y en el espacio, los elementos de juicio sobre los que hemos elaborado nuestras opiniones. Esto nos ha obligado a plantear el trabajo en dos planos; en el tiempo: PEDAGOGÍA TRADICIONAL Y NUEVA EDUCACIÓN; en el espacio: el movimiento pedagógico general, y su localización en el país.

Al vincular estos elementos hemos tratado de entrar a su estudio libres de preocupaciones que pudieran determinar "a priori" las conclusiones a que llegamos. Hemos seguido objetiva, históricamente, los procesos, deteniéndonos considerablemente en los momentos que consideramos de más

precisa concreción. Equivocados o no, hemos buscado la posición más objetiva para interpretar las ideas pedagógicas con relación a su tiempo. Eso nos ha obligado a giros y referencias de carácter histórico. Los hemos afrontado, porque tenemos la seguridad de que no es posible la interpretación pedagógica si no va aparejada a la de los elementos históricos – en el más amplio sentido – que le son contemporáneos. Cada época influye en la educación, y, precisamente, la razón del tema está en un desequilibrio entre la época actual y algunas supervivencias de tiempos ya idos.

Las conclusiones a que hemos arribado después de una discusión totalmente expositiva, tienden a sincronizar algunas soluciones pedagógicas con el momento histórico. Con la mesa colectiva hay una serie de elementos que se están incorporando a la escuela –o que deben incorporarse– y que comprenden también parte de nuestras conclusiones.

Si nuestro trabajo contribuyera a “poner en hora” el pensamiento pedagógico nacional y especialmente algunas prácticas educativas, su finalidad estaría ya satisfecha.

J.C.

Montevideo, Octubre de 1941.

PRIMERA PARTE

I

LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL"

PEDAGOGÍA E HISTORIA

Para Comparar los términos "educación tradicional" y "educación nueva" que es, en definitiva, a lo que se reduce el tema, hecha la aclaración preliminar, hay que determinar los límites de cada una de ellas y ver hasta dónde, especialmente, se puede hablar de pedagogía o educación "tradicional".

Si se analiza el movimiento pedagógico en lo que tiene de dinámico, de "devenir", se percibe de inmediato que es un capítulo del proceso histórico. La historia no es sólo sucesión de hechos; es, por sobre todo, proceso espiritual. Y en ese proceso espiritual, como uno de sus aspectos, y no el menos importante, está el que se refiere a educación.

Lograr la configuración de una época es seccionar de un proceso ininterrumpido un determinado período, caracterizado por rasgos propios, que adquirieron en su momento cierta permanencia. En historia, esa fragmentación existe y su uso se ha impuesto con fines de enseñanza.

En pedagogía es más difícil seccionar una época; el movimiento pedagógico es parte del proceso espiritual y está vinculado a la manera de sentir y pensar de los hombres, que no siempre cronológicamente, corresponde a su manera de actuar. A veces, en los períodos de fermentación, el pensamiento se adelanta a los hechos; a veces, por el contrario, son los hechos los que marcan el rumbo. Para un marxista, la interpretación primera no es admisible; para un idealista no lo es la segunda. Sin embargo, es claro que no hubiera habido Revolución Francesa sin el proceso intelectual anterior

del siglo XVIII, como tampoco hubiera habido Edad Media, sin la invasión de los bárbaros y la caída militar del Imperio Romano.

Hay momentos en que se vive del pasado y otros en que se vive del porvenir. Creación y conservación se suceden en un proceso continuo, de distinta aceleración. El problema para aislar un momento, está en encontrar sus elementos más permanentes, más definidos, y, si es posible, la más aproximada correspondencia entre el pensamiento imperante, y el cuadro histórico que sirve de cuerpo a ese pensamiento.

Ahora bien; desde el punto de vista del presente trabajo, la cuestión está en precisar lo más exactamente posible el pensamiento pedagógico del siglo XIX, que si no corresponde con exactitud cronológica a esa unidad, configura por lo menos, las ideas generales sobre educación que primaron y lograron estabilidad entonces. A esa época se le llama hoy, con propiedad o sin ella, pero con evidente utilidad, de la "pedagogía tradicional".

¿Qué vinculación existe entre las ideas sobre educación y el proceso general que cumple el espíritu humano a través de la historia?

Alrededor de esto caben diversas opiniones. Sin embargo parece claro que las ideas sobre educación siguen, con la filosofía, la literatura, las artes, las ciencias, un proceso paralelo de desenvolvimiento. Ya se combinen o interfieran, juntas contribuyen a formar el proceso que, a través de los siglos, va realizando el pensamiento de los hombres. Es posible que haya una jerarquización de esas fuerzas espirituales; en lo que ahora interesa es evidente que, por lo menos en el siglo XIX, las soluciones educacionales respondieron a posiciones filosóficas, de las que no eran más que derivaciones.

Pero educación, a su vez, no es abstracción. La educación, como especulación intelectual puede serlo; pero no como actividad aplicable a los hechos. Se puede ser místico, idea-

lista o racionalista, en cualquier época o en cualquier medio. En cambio, la educación está condicionada por los elementos físicos e históricos de un momento o un medio dados. De aquí que la educación esté más vinculada a la historia —en el sentido usual de la palabra— que lo que están otras manifestaciones del espíritu.

Y esto es fundamental. Los planteamientos y las soluciones educacionales no pueden prescindir de las realidades históricas. Esto limita el vuelo de sus creaciones pero garantiza su aplicabilidad.

La educación se refiere a seres humanos y, por poco idealista que se sea, hay que comprender que el educador trabaja sobre destinos en los que puede influir de distintas maneras. Educar según una pedagogía idealista, sin raíces ni contactos con la realidad, es hacer obra de soñador, comprometiendo en esos sueños a quienes no los comparten; pero educar según soluciones prácticas, simplemente, es crear generaciones con un sentido servil de la historia y sin otro motor que el empuje de los acontecimientos.

De ahí que la pedagogía se ha ido convirtiendo en "ciencia de la educación": ciencia en cuanto se basa en una serie de hechos comprobados y que ya han adquirido el rango de leyes; pero no ciencia, en cuanto tiene también una misión deontológica que cumplir: aspira a hacer al hombre mejor. Por una parte, sigue el principio de causalidad del método científico; por otra es conforme a fines, más propio del campo de la filosofía.

La preocupación científicista en pedagogía, ha surgido como consecuencia del progreso de las ciencias, especialmente las naturales. La aparición de leyes y de métodos basados en ellas, son sin duda uno de los signos que indican el advenimiento de tiempos nuevos.

RELATIVIDAD DE ALGUNOS CONCEPTOS

Se ha señalado ya la importancia de las vinculaciones existentes entre pedagogía e historia. Cabe ahora detenerse en analizar la que tiene el estudio de la historia de la pedagogía, para lograr una perspectiva exacta, en el enfoque de los problemas que se plantean actualmente.

Este aspecto se hace más importante aún en el presente, en que el proceso reformador mira hacia adelante, con olvido o desprecio de lo que queda atrás. Si a un maestro "nuevo" se le interroga sobre las raíces de su posición en el campo de la pedagogía, seguramente no irá más allá de principios de siglo, reservando cierto piadoso respeto (o desprecio) por los descaminados educadores que lo precedieron.

El desconocimiento general de la historia y en particular el de la historia de la pedagogía, hacen perdonable tal petulancia. Sin embargo haciendo honor a una posición intelectual ajustada a los hechos, hay que convenir en que el proceso desarrollado en periodos anteriores a este siglo —a pesar de su falta de organicidad y de su general inconexión— ha sido la fuente que dio lugar a las ideas pedagógicas de actualidad.

Sorprende a través de la perspectiva histórica, la distancia en el tiempo que separa el nacimiento de una idea hasta su eclosión posterior. Durante el siglo XIX se gestaron los principios más generales de la nueva educación y en los escritos y comentarios de los pedagogos de entonces, hay ideas —básicas hoy— que ya les eran familiares. Sin embargo, la forma difícil e incomprensible con que fueron expuestas, las preocupaciones por ajustarse en ellas a un absoluto universal, las dificultades prácticas para su aplicación, hicieron que su difusión fuera lenta y dificultosa y su conocimiento restringido. Se sumaron dificultades de orden práctico, entre ellas la limitada circulación del pensamiento escrito, sin contar, por supuesto, con las nacidas de un medio ambiente histórico

que llegó a perseguir a los "kindergarten" por considerarlos una institución revolucionaria.

Es saludable, a mediados de este siglo XX, presuntuoso y despreciativo, volver los ojos al pasado. Se verá cómo se fue construyendo, lentamente y piedra sobre piedra, con modestia y tenacidad, la base de la ciencia pedagógica actual. Y cómo se fue construyendo, en momentos en que las ciencias físicas y naturales estaban aún en infantiles comprobaciones. Basta recordar que fueron contemporáneos de Pestalozzi, Herbart y Froebel, Lammark, Cuvier y Lavoisier.

Cuando Froebel escribía sobre la educación por el desenvolvimiento y buscaba métodos para alcanzarla, en la Academia de Ciencias de París, Cuvier sostenía el dogma de la inmutabilidad de las especies, triunfando sobre Lammark y Geoffroy de Saint-Hilaire, que defendían el transformismo.

Pero en educación el triunfo de una doctrina es siempre lento; es más: los éxitos explosivos llevan siempre a rectificaciones posteriores. Ni la educación es fácilmente reductible a leyes o a procesos claramente definidos, ni el elemento sobre el cual actúa permite definiciones radicales. Por eso, teoría y práctica, son elementos de difícil conciliación, y por eso sucede también, que los teóricos, muy generalmente, no llegan a los grados de la aplicación o del ensayo, a la vez que los prácticos a menudo prescinden de crear teorías sobre enseñanza.

Hay pues una diferencia de ritmo entre el pensamiento y la práctica de la educación. El pensamiento puede ser —y es generalmente— revolucionario; la práctica es lentamente evolutiva. Esa diferencia se señala más en estas latitudes, por sus condiciones de mundo nuevo, en reciente proceso de formación.

Lamentablemente en el país no existe una cátedra de historia de la pedagogía y ésta, por exigencias de tiempo y organización, no puede estudiarse en todo su proceso constructi-

vo. Si tal pudiera hacerse, se vería la exacta limitación a que deben reducirse las expresiones "tradicional" y "nuevo", a la vez que podría también conocerse, desde su origen, la evolución que han sufrido a través de los tiempos los problemas pedagógicos, hoy presentados como exigencias autónomas, nacidas de necesidades recientes y cuyas soluciones han sido logradas en época contemporánea.

No es posible, en un trabajo de este carácter, otra cosa que el desarrollo esquemático. Este, circunscripto ahora al siglo XIX, no excluye los antecedentes históricos remotos. Tampoco excluye posteriores consecuencias que escapan al límite de tiempo establecido. Puede decirse, aunque con bastante arbitrariedad, que a la primera mitad del siglo correspondió un período de creación y a la segunda, otro de difusión y ensayo. Pero ya en esta última apareció la antítesis: a fines de siglo, una crítica tenaz, exigió soluciones nuevas. La era pedagógica del siglo XIX se fue con él. Avecinaron nuevos tiempos y, en lo pedagógico, una honda revolución, adivino al final.

LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL": HERBART

Con los inicios del siglo XIX se opera una honda transformación en el campo de la pedagogía. Sobre la herencia de Rousseau, Pestalozzi crea un método y, especialmente, un nuevo sentido de lo que debe ser la enseñanza. Su obra es extensa y va de la práctica concreta hasta la fundamentación filosófica de la educación. Sin embargo lo que ha llegado con vida e incomparable limpidez al presente, más que otra cosa, es su valor de apóstol, su vocación de maestro y su energía de hombre dado por entero a los niños.

Pestalozzi basa la educación en la psicología. Esta es intuitiva y un tanto convencional; por consiguiente la pedagogía derivada, también lo es. Pero una intuición maravillosa que va mucho más allá de su conocimiento del alma infantil, lo lleva a afirmaciones cuyo valor no ha variado hasta hoy: la educación se basa en el desenvolvimiento del niño; a ese desenvolvimiento se contribuye con el trabajo manual; el conocimiento debe adquirirse por la observación, etc.

Dos elementos son fundamentales en su obra: primero, la creación de un método mediante el ensayo y la práctica directa; segundo, el llamado que constituyó su vida, dirigido al mundo entero, exigiendo preocupación por los niños de todas las clases sociales.

La pedagogía anterior a Pestalozzi, era puede decirse, obra de filósofos y no de maestros. La educación de los niños, exigida por su simple condición de tales, era una necesidad ignorada. Ante una y otra Pestalozzi ofreció el ejemplo de su vida y eso sólo ya es suficiente para asignarle, en la historia de la pedagogía, una envidiable posición.

Pese a ello, desde el punto de vista de la posterioridad intelectual, fue más afortunado su contemporáneo Herbart, que legó un sistema de pedagogía basado en la psicología.

Herbart no fue, como Pestalozzi, maestro. Su obra de educador es muy limitada. Puede decirse que no practicó ni realizó, en los hechos, un sistema de enseñanza; sin embargo sus ideas han tenido mayor perdurabilidad que las de aquél. Se debe esto a que Herbart ordenó su pensamiento creando una psicología y una pedagogía totalmente sistematizadas. Su unidad y su organicidad les permitieron alcanzar la estabilidad que hasta entonces no había alcanzado ningún sistema educacional.

En el sistema de Herbart se estabiliza el pensamiento pedagógico fragmentario del siglo XIX. Hasta él llegan influencias y elementos que le son extraños pero que cobran unidad en su obra. Posteriormente ésta sufre transformaciones y revisiones: en la segunda mitad del siglo, las ideas sobre ciencias y sociología, cobran vertiginoso impulso e influyen profundamente en la educación. Pese a ello, el núcleo central continúa siendo herbartiano y la práctica escolar se inspira en Herbart. En ella se infiltran ideas nuevas; sin embargo el sistema se mantiene, se extiende por toda Europa y llega a América sin perder sus características más peculiares, que subsisten hasta hoy, a pesar de que el pensamiento que las creó ha sido rectificado y superado.

Y todo se debe a la sistematización. Hasta Herbart nadie había construido una pedagogía que respondiese a un plan general. Ni las intuiciones geniales de Rousseau, ni los sistemas esbozados de Pestalozzi habían logrado la organicidad necesaria. Ella llegó con Herbart y por eso logró adeptos, logró estabilidad y resistió luego la acción demoledora de elementos nuevos.

Herbart busca por primera vez, crear una "ciencia de la educación", aunque da al vocablo ciencia un sentido que no es el actual¹. Es decir, afronta el problema de hacer de la educación un sistema de ideas y prácticas con valor total-

1- Su posición es más racional que científica.

mente objetivo, prescindiendo de intuiciones o vocaciones individuales.

Para lograrlo se basa en la psicología. Busca una interpretación del alma humana, de su estática y de su dinámica y luego, dueño ya —a su manera— del mecanismo de las reacciones, aprovecha estas para crear el proceso educativo. Si no hay ciencia en el sentido estricto, hay, por lo menos, objetividad en el estudio, lo que es ya una posición científica, y, especialmente, causalidad.

Herbart enlaza la metafísica, la psicología, la ética y la educación. Todo ello forma su sistema. Pero la metafísica herbartiana es abstrusa e impenetrable para quien no sea un iniciado. En cambio, psicología y ética son más comprensibles y forman la base del sistema educativo. Para exponer las ideas pedagógicas de Herbart, hay que señalar primero los rasgos generales de su psicología.

El alma es una unidad indivisible. Con esto niega la existencia de facultades y el origen frenológico de éstas. Pero al alma no podemos conocerla directamente porque es una cosa real, y las cosas reales no llegan a nuestro conocimiento si no es por representaciones.

Cada cosa sensible que entra al campo de nuestra conciencia no nos da el concepto de sí misma, sino simplemente ofrece elementos representativos a través de nuestros órganos de percepción. A nuestra alma llegan, pues, sólo representaciones, o sea la trasmisión de los datos de las cosas reales a través de nuestros sentidos. De la naturaleza íntima de la cosa real, el espíritu no capta nada. Sólo las representaciones nos alcanzan. Por eso, como es inútil querer penetrar, por la conciencia, el sentido íntimo —el real— de las cosas, es también inútil querer penetrar por la introspección, el sentido íntimo —el real— de nuestro espíritu. Este se da a la conciencia por representaciones siendo, en su esencia, inasequible.

Pero el mundo exterior nos ofrece multitud de elementos que llegan al espíritu. De cada uno de ellos se forma en nuestra conciencia una representación. Esas representaciones pueden ser múltiples y compuestas, lo que da una variedad infinita a las adquisiciones.

Sucede comúnmente que las representaciones dejen de actuar, desaparezcan, por falta de actualidad. En ese caso no se pierden: quedan latentes "en el umbral de la conciencia". No pertenecen al campo de lo que se percibe; pero no desaparecen definitivamente. Una nueva representación puede hacer revivir una de las que están "en el umbral de la conciencia", y mezclarse, combinarse o asociarse con ella; puede inclusive, hacerlo simultáneamente con muchas. Y eso da lugar a que se formen nuevos elementos de conocimiento. A este proceso Herbart lo denomina **apercepción**. La representación es, pues, lo que la conciencia puede recoger de la sensación exterior. La apercepción es el elemento combinado que se forma cuando se agregan a las representaciones del exterior, otras ya existentes en el espíritu humano. Unas y otras, en una dinámica constante, actúan tejiendo una red de asociaciones que constituye las manifestaciones del alma. Pero lo íntimo de ésta, lo real, no participa de esas actividades. Sirve, eso sí, de fundamento o de asiento a un juego constante de representaciones y apercepciones, que siguen en sus continuas transformaciones un proceso dinámico.

El alma en su origen es como una tabla rasa. No tiene, originariamente ni ideas innatas, ni facultades. Pero en ella tienen asiento las representaciones y el juego de éstas. El alma pertenece al dominio nebuloso —e incognoscible— de lo trascendente; las representaciones y apercepciones son en cambio; las formas dinámicas que realizan la actividad psíquica.

Esa actividad es posible debido a los distintos potenciales de las representaciones: unas pueden rechazar a otras,

eliminándolas, o eliminarse mutuamente, o mezclarse transformándose, o sumarse aumentando sus fuerzas. Lo mismo actúan dinámicamente las apercepciones y de su juego combinado surgen el juicio, el raciocinio, el deseo, la atención, etc. Hay una tensión psíquica en constante actuación y ella produce los fenómenos que tienen expresión como manifestaciones de nuestro espíritu.

Pero el yo, lo íntimo del yo, no tiene voluntad, ni libertad, ni deseos. Si quiere, si tiene voluntad, es porque un potencial de representaciones y apercepciones lo impulsa a ello; si desea, no es porque el **yo** desee, sino porque elementos que están en la conciencia, cobran fuerza en determinado sentido y producen un estado de espíritu que aflora al exterior como una expresión del yo.

Comprendido bien lo que es el **yo**, la **representación**, la **apercepción**, y la dinámica de estos elementos, es fácil pasar a su aplicación y coordinación a fin de facilitar el desarrollo —la educación— del ser.

En un sentido general, la psicología de Herbart da el sistema y sobre él se basa la pedagogía. Considerado el espíritu humano como un campo donde actúan dinámicamente representaciones y apercepciones, el desarrollo del individuo se obtiene por la selección y armonización de esos elementos, que irán a constituir su tesoro psíquico. De ahí la importancia del maestro y del método; de ahí también la pasividad del alumno.

“Los niños en la escuela deben permanecer sentados, en silencio escuchando al profesor.” El profesor, en cambio, debe representar la actividad: dosificará y coordinará los elementos siguiendo un método adecuado para tejer, con competencia y propiedad, la red de representaciones que se deberá ir formando en el espíritu del alumno. La enseñanza estará en ese juego intelectual y abstracto, en el que, por

ignoradas, las tendencias y aptitudes del niño no se tendrán en cuenta para el proceso.

Para ilustrar esta concepción, véase un caso concreto: lo que llamaríamos en el lenguaje pedagógico actual, el interés. El maestro debe ordenar la enseñanza de acuerdo con su criterio pedagógico. Para el maestro herbartiano, el niño no tiene intereses; sólo tiene representaciones que actúan, unas con más fuerza que otras, y que lo impulsan en determinado sentido. El asunto no está, pues, en seguir una tendencia del niño, sino en ayudarlo a lograr las representaciones que, por ser más fuertes, serán el móvil de su actuación. Pero como quien busca el tipo de representaciones es el maestro, el interés no aparece como una fuerza psíquica, o un impulso originario del niño, sino como una reacción que logra aquél, empleando determinados exitantes. Si el educador obtiene el tejido de representaciones necesarias que fortalezcan el impulso psíquico en el sentido deseado, aparecerá el interés —o la atención— en el alumno. De aquí la relación de causa a efecto: el maestro al actuar inteligentemente sobre el educando, produce determinados estados de espíritu de éste. De aquí también siguiendo el caso concreto de lo que hoy llamaríamos interés, el método pedagógico para inclinar al alumno en determinado sentido y aprovechar luego esta inclinación con fines de enseñanza; esto es lo que se ha llamado —y se llama—, en pedagogía, la motivación.

Así el maestro es todo. Poseedor del maravilloso secreto de lo que pasa en el alma del educando, irá orientando, dosificando, imponiendo, las representaciones que crea convenientes, establecidas según un plan "científico". Al niño, "sentado y en silencio" no le restará otra cosa que escuchar.

El método educativo es una consecuencia del sistema: el alumno debe acercarse al objeto siguiendo una serie de elementos apartados por el maestro (motivación); luego vincularlo convenientemente a otros elementos de su conocimien-

to (asociación); el elemento a conocer se independiza y se ordenan los conocimientos que a él se refieren (sistematización); por último se aplica a la práctica el elemento así adquirido (aplicación). A su vez un elemento que se va a enseñar, debe pasar por tres etapas: "cosa", "forma" y "símbolo".

La "cosa" es la percepción directa que da la representación inmediata; la "forma" es la obtención del elemento genérico puro —de la naranja, la esfera, por ejemplo—; el "símbolo" la representación mediata de la cosa.

No es necesario detenerse más en la pedagogía herbartiana para comprender que se trata de una concepción rigurosamente sistematizada. Ese sistema, además, está establecido de acuerdo con el criterio pedagógico del maestro que —conociendo el proceso del conocimiento en el niño— busca lograrlo mediante la sumisión ciega a la regla preestablecida. Hay una física o matemática en la formación de los conocimientos que el maestro conoce y a cuya ley se somete. Pero él, sólo él, puede ajustar el proceso del método. De aquí —digámoslo otra vez— la actividad del educador y la pasividad del educando. De aquí también que el ideal de convivencia sea: el educando sentado y silenciosos mientras escucha al educador.

No se necesita ser muy zahorí para comprender que la pedagogía de Herbart es la "pedagogía del banco fijo". No interesa a los fines de este trabajo lograr una síntesis del pensamiento de este pedagogo, cuya valoración histórica ya ha sido hecha. Tampoco interesa exponer sus ideas, para completar el sistema, sobre educación moral y estética, que no vienen al caso. Es, en cambio, fundamental, demostrar por qué existió durante el siglo XIX, un criterio de actividad del maestro y de pasividad del alumno, que aún subsiste; que impuso prácticas que son frecuentes; métodos que todavía se siguen; horarios y "libretas" que en el presente se imponen, y bancos que, en 1941, a 135 años de la aparición

de la "Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación" de Herbart, aún se mandan fabricar.

DECLINACIÓN DE LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL"

La sistematización de Herbart tuvo una sorprendente fuerza de conservación. Sin embargo, pasada la mitad del siglo empezó a sufrir la influencia de nuevos métodos y nuevas corrientes de ideas.

Un discípulo de Pestalozzi, Froebel, realizó nuevos ensayos y, en Turingia, fundó un "Jardín de Infantes" (Kindergarten). Froebel, como su maestro partía del principio de que en el niño hay una capacidad de creación y desenvolvimiento que le permite educarse por la actividad. Pero creía también que la finalidad de la educación estaba en acercar al niño a Dios.

Buscó entonces el método mediante el cual pudiera lograrse la finalidad deseada y para ello creó un material didáctico —los "dones"— que tenían como aspiración suprema, lograr la aproximación del niño a Dios. Este acercamiento con lo trascendente sólo era posible, mediante el conocimiento y la abstracción de las formas puras, que constituían, precisamente, la esencia de su material.

El criterio actual comprende cuanta verdad quedaba así ahogada por las exigencias de una finalidad trascendente. Sin embargo, a pesar de ello Froebel dejó a la pedagogía conquistas de una importancia que, seguramente, él no sospechó. Entre esas conquistas, para enumerarlas sintéticamente, se pueden destacar las siguientes²:

- 1) Buscó lograr el proceso educativo mediante la aplicación racionalizada de un material didáctico, rompiendo así con el verbalismo tradicional.

2— No nos detenemos en Froebel como merece su obra, porque escaparíamos del tema. Además los kindergarten variaron poco el sistema de educación existente, en virtud de que se consideraron escuelas especiales para niños de corta edad. Algo así pasó en nuestro medio con el Jardín de Infantes que fundó hace más de medio siglo la Srta. Enriqueta Compte y Riqué.

- 2) Cambió el ambiente de la clase, donde la inmovilidad fue sustituida por la actividad y la sociabilidad. El alumno del kindergarten no era ya "el niño sentado escuchando al profesor."
- 3) Los castigos, la disciplina, etc., se hicieron más humanos. (Se persiguió durante años a los jardines de infantes por considerarlos instituciones revolucionarias).
- 4) El juego apareció por primera vez como elemento positivo y aprovechable para la enseñanza. Aunque forzado por la aplicación de los dones, constituyó, en el kindergarten, un elemento fundamental del proceso educativo.
- 5) Con Froebel apareció la preocupación por la educación en la primera infancia y por consiguiente, los inicios de distinción en las etapas del desenvolvimiento infantil.

Otras influencias que contribuyeron a modificar el pensamiento herbartiano fueron la extensión de la ciencia, y, posteriormente, las preocupaciones de orden social.

Durante el siglo XIX se impuso el concepto de la cultura popular. Las escuelas se oficializaron y el Estado empezó a tomar, poco a poco a su cargo las obligaciones de la enseñanza. El analfabetismo, frente a nuevas necesidades, apareció como un mal social y la escuela pública como una necesidad de orden colectivo.

De la época del "despotismo ilustrado" nacen las primeras teorías oficiales sobre educación. Federico II y Juana de Austria la proclaman como una necesidad del pueblo³. En la Revolución Francesa reina el mismo espíritu y Condorcet

3- Federico reconocía que los oficiales debían tener "una buena formación adquirida en las escuelas por medio de una educación racional y cristiana para alcanzar el temor de Dios y otros fines útiles". Sin embargo tuvo que luchar con el excesivo espíritu pietista que resistía a la política cultural del emperador. Prueba de ello es esta declaración del consistorio municipal de Breslau: "El mejor vasallo es el que más cree y el peor el

da el magnífico ejemplo de proyectar una ley de educación. Estados Unidos, desde Washington, ya había manifestado preocupaciones en ese sentido.

Pero en general, los gobiernos retrasan la obra educativa y se desinteresan de ella. El sistema lancasteriano, creado en 1797, se difundió rápidamente porque era una solución barata. Debieron ser instituciones filantrópicas, de carácter privado, las que tomaron a su cargo la enseñanza popular. Las clases altas tuvieron siempre sus escuelas, pero exclusivamente para sí.

Sorprende, por ejemplo, que en Francia, la instrucción pública se estableció gratuita recién en 1881 y obligatoria en 1882. En Inglaterra, donde la enseñanza privada había tomado considerable extensión, las primeras escuelas públicas datan de 1870, y recién diez años después se impuso la enseñanza obligatoria.

En Estados Unidos la obra de Horacio Mann adelantó considerablemente la divulgación de la enseñanza pública (1839-1850).

A estas preocupaciones, de orden estatal y social, se agregó la evolución que fueron sufriendo los métodos y las prácticas educativas. A fin de siglo un hondo proceso de revisión, originado fundamentalmente por preocupaciones de orden biológico y social, fueron abriendo nuevos horizontes. La escuela herbartiana se batió en retirada, puesto que el sistema, conmovidos los cimientos, perdió su base de sustentación.

Sin embargo, vale la pena insistir en esto: la pedagogía de Herbart cayó en descrédito y fue sustituida sin grandes resistencias; en cambio, las prácticas pedagógicas a que dio origen, han sufrido una transformación mucho más lenta, y no es arriesgado decir que todavía estamos en una posición intermedia entre las viejas corrientes que exigían del niño

que más razona". Messer. H. de la Pedagogía (pág. 293). Monroe. H. de la Pedagogía, (pág. 181. Tomo IV).

una actitud estática, y las nuevas ideas que ya han triunfado, sin embargo, ampliamente.

PRIMERA PARTE

II

LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL" EN EL URUGUAY

Puede decirse que hasta la Reforma, no hubo verdadera preocupación pedagógica en el país. Y esta misma se divide desde el punto de vista formal, en dos etapas: una previa, que va de octubre de 1868 a principios de 1876, donde la labor es de carácter privado; otra desde esta fecha hasta bastante entrada la década siguiente, que comprende la obra pública de José P. Varela y sus continuadores inmediatos. Desde el punto de vista fermental —como diría Vaz Ferreira— la primera es más rica. Desde el de las realizaciones, es más valiosa la segunda.

Antes de la Reforma la enseñanza no había sido una preocupación nacional, ni de las clases cultas, ni de las dominantes. Siempre hubo tendencia a la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción, pero en la práctica las realizaciones fueron muy limitadas⁴. Las pocas escuelas existentes empleaban los métodos más empíricos y las soluciones más personales. Sus maestros carecían de cultura general muchas veces, y siempre, o casi siempre, de preparación pedagógica.

Hasta ahora se han escrito varias historias de la escuela uruguaya. No se han hecho, en cambio, si no esporádicas referencias al proceso e las ideas pedagógicas. No existe, pues, una valoración de éstas a través de la perspectiva histórica.

Es interesante afrontar este problema donde reside en gran parte el origen de la formación de los maestros de hoy, ya que, pese a todas las concepciones doctrinarias modernas,

4— Un decreto de febrero de 1826, establece ya la gratuidad de la enseñanza. La obligatoriedad vino más tarde.

hay, en cada maestro un hondo espíritu de tradición pedagógica, tan inevitable, como, en general, saludable.

Pero además de tentador, el estudio de este proceso, es necesario. Reside en los maestros, comúnmente, la creencia de que lo "nuevo" es nuevo; y no siempre es así. Es cierto que actualmente se vive en plena revolución de conceptos, pero estos no han surgido de la nada. Los fundamentos de la ciencia pedagógica de hoy, están en los atisbos de ayer y, más aún, en sus revisiones y modificaciones. Hacer, pues, perspectiva histórica, no es hundirse en un proceso ya muerto, sino buscar, en muchos aspectos, las raíces de la realidad presente. Tal vez en ellas se encuentre el secreto de más de una contradicción entre la práctica y la doctrina de hoy.

Los pocos maestros anteriores a la Reforma actuaban a base de algunos conocimientos rudimentarios y de buen sentido⁵. No se puede hablar de doctrinas o criterios existentes. La educación era una práctica que se realizaba según las aptitudes y vocaciones predominantes de los maestros. Reinaba —la palabra se empleó mucho en la época— un empirismo total.

La introducción a la ciencia de la educación, se inició con la primera conferencia de Varela en setiembre de 1868. La

5— El "buen sentido" o "sentido común" tiene, en la enseñanza, como en todas las actividades directamente vinculadas a la vida, una importancia fundamental. Actualmente algunos pedagogos científicos se burlan de él, —Claparède por ejemplo — y no dejan de tener razón, mientras no se apean de su criterio científicista.

Pero en tiempos en que la enseñanza no era otra cosa que un arte anárquico, es evidente que el buen sentido desempeñó una misión fundamental. Su legado, que ha llegado en muchas formas hasta el presente, es, en parte, rutina; pero también es experiencia fecunda y especialmente, sentido de la realidad. Menospreciar el pasado por resultar ahora una etapa superada, no sólo implica desconocimiento de valores reales, sino, además un injusto olvido de lo que constituye la fundamentación de las posiciones actuales, que nada tienen, por cierto, de definitivas.

preocupación surgió inmediatamente con la formación de la S. de Amigos de la Educación Popular y la aparición, más, tarde, de experiencias y trabajos sobre la materia. Con el triunfo de la Reforma aparecen, bien diferenciadas ya, dos tipos de criterio pedagógico: el práctico y el científico⁶.

Para el maestro práctico no había otra fuente de conocimiento que la experiencia de la clase, de donde inevitablemente desembocaba en la rutina. Para el científico en cambio, la educación era, además de un arte, una ciencia teórica, que ya se afirmaba en una considerable bibliografía.

Prácticos y científicos realizaron la Reforma. De unos y otros quedó el legado. De los primeros, la experiencia, el clima pedagógico; de los científicos los criterios, las corrientes de ideas, los problemas resueltos o a resolver. De ambos en síntesis, la configuración general de la escuela uruguaya.

Sin embargo pueden distinguirse entre los científicos dos corrientes —a veces paralelas—, que en la perspectiva histórica toman caracteres particulares: una orientada por el criterio de José P. Varela; la otra por el Dr. Francisco A. Berra. Ambas tenían muchos puntos comunes; pero fue bien notable la diferencia que las separó.

Varela respondía al espíritu americano, donde el spencerianismo ya había hecho escuela y el pragmatismo apuntaba. Berra en cambio, era racionalista puro del tipo alemán. La influencia de Herbart sobre su pensamiento fue notable, pero la rigurosidad lógica se acentuó más en el pedagogo rioplatense, dotado de una casi geometrización intelectual.

Es fundamental hacer la distinción entre estas dos corrientes, porque de ellas va a surgir el criterio pedagógico posterior. Es difícil sin la totalidad de los datos y a pocos años,

6— "Ciencia" no se toma en su acepción rigurosa, si no según el significado que le atribuían a la palabra los hombres de la Reforma. En general todos eran más o menos racionalistas. Berra llamó "ciencia" a un racionalismo de tipo herbartiano.

relativamente, de los hechos, hacer una interpretación de ese interesante proceso, donde se encuentra la raíz de muchas manifestaciones actuales. Sin embargo, los elementos de que disponemos nos permiten arribar a una conclusión que desde ya puede adelantarse: si en lo práctico triunfó Varela al llevar adelante una obra que parecía imposible, en lo doctrinario —científico, como se decía entonces— tuvo mayor influencia Berra.

Si el llamado de “La Educación del Pueblo” movió a una generación a obrar, el sistema riguroso de “Apuntes para un Curso de Pedagogía” impuso un criterio y una doctrina. Los que querían alcanzar una “ciencia” de la educación no podían lograrla a través del pensamiento de Varela, espíritu pragmático y realizador; en cambio la encontraban, —justo es decirlo— en un sólido sistema, en las obras de Berra cuyo racionalismo afirmativo era más atrayente.

LOS "EMPÍRICOS": JOSE PEDRO VARELA

JOSE Pedro Varela tuvo, por sobre todo, el espíritu práctico americano. En una época en que el pragmatismo no era escuela, él era un pragmático. Comprendió que la educación en el país era un problema de hacer, y que había que hacerlo todo. Por eso su obra fue de realizador y propagandista.

Vino al país en tiempos difíciles: en los 10 años que van de su retorno a su muerte, la política nacional pasó por asonadas, motines, guerras civiles, dictadura militar, etc. Había —y esto es fundamental— una total separación entre las clases cultas y la "chusma de alpargatas". Pero gobernaba ésta que era, en definitiva, la realidad dominante en el país.

La intelectualidad pura se encerraba en el Club Universitario, —o en el Ateneo después— como en un reducto fortificado. La realidad nacional se derramaba por las calles en forma de militarotes "de gorra ladeada y espada al cinto", de pueblo ignorante que marchaba tras la fanfarria del cuartel, de políticos que aprovechaban la situación para hacer sus sorprendentes "carreras".

Por un lado realidad y por otro pensamiento, por un lado historia y por otro razón; por uno aristocracia intelectual y por otro ignorancia popular. Nadie hasta entonces había buscado la síntesis, que implicaba la labor de unos en la redención de los otros. Esa fue la obra de Varela. Bajó las escalinatas de mármol del Club Universitario, para enlodarse en la calle luchando por la elevación de los que en ella estaban. Esa fue su obra y ese fue su martirio⁷.

7— La extensa bibliografía que hay sobre Varela nos permite pasar por alto el análisis de su vida y su obra. Sólo nos referiremos a las líneas generales de su pensamiento pedagógico.

Un último libro, "El Impulso Educativo de José P. Varela", de Diógenes de Giorgi (1942), ha enriquecido con valiosos aportes la bibliografía vareliana. (Nota agregada).

Su practicismo lo llevó, tanto en lo pedagógico como en lo institucional a basarse en lo existente. De ahí que sus primeros colaboradores fueran los maestros que ya existían y que, por cierto, eran pedagogos en mínima parte.

En general puede decirse que los maestros no tenían otras nociones de su profesión, que las que captaban en la práctica diaria. Pero ésta era formal y rutinaria, de modo que, como fuente de conocimientos, resultaba muy poco fecunda.

Frente a una situación tal, quedaban dos actitudes: o eliminar a tales maestros y quedarse sin ninguno, o realizar con ellos la Reforma. Optó por esta solución que era la única posible.

“Para demostrar de una manera gráfica cuál era el estado en que se hallaba la educación de nuestro país, y el espíritu que presidía a su dirección, bastaría notar que sólo por rarísima excepción encontrábase algún maestro o alguna escuela que tuviese, no ya biblioteca, pero ni siquiera algunas obras de pedagogía, y que las autoridades escolares no se habían preocupado nunca de tratar de remediar esa gravísima falta. Se dejaba al maestro entregado a sus solas fuerzas y se partía del erróneo, del inadmisibles principio de que es posible ser un buen instructor y un buen educador sin estudiar mucho y constantemente y sin conocer los trabajos de aquellos que nos han precedido y a cuyos esfuerzos se debe el que la enseñanza haya alcanzado el grado de desarrollo y perfección en que se encuentra en los países más adelantados de la tierra. Era éste, medio seguro de dejar la educación entregada a la ignorancia audaz y presuntuosa.”⁸

Y, como ejemplo de los maestros de que tuvieron que valer-se los reformadores, va el siguiente, narrado con fina agudeza por el entonces Inspector de San José, donde no se sabe qué sorprende más; si la pintura del maestro, o la alborozada reacción del Inspector, por haberlo encontrado:

8- José P. Varela. Memoria de I. Primaria. 1876. Capítulo X.

“Un buen día se presentó en mi oficina un hombre cuyo aspecto me trajo a la memoria la figura de aquellos españoles que quedaron extraviados en las montañas del alto Perú cuando la expedición de Diego de Almagro, y que al cabo de muchos años fueron encontrados por otros expedicionarios en completo estado de desaliño, con las barbas y el cabello dejado crecer, al natural.

—¿De dónde sale usted? ¿Quién es? ¿Qué quiere?—, le dije impresionado por su aspecto salvaje.

—Yo soy Primitivo Fernández, he sido maestro rural, vengo de campaña y deseo que me coloque usted en una escuela pública. Hasta hace poco tiempo tenía unas mesas que me dio la Junta, cuando nos subvencionaba, pero de tanto rodar de un lado para otro, hoy en carro y mañana en rastra, se han deshecho y no me queda nada del ajuar de la escuela.

—¡Está bien! ¿Y usted qué sabe?

—Yo, señor, sé gramática, aritmética, hasta regla de tres; tengo letra bastante buena, ¡vea señor! —y me alcanzó una carta escrita en buena caligrafía española—; conozco moral y el Padre Astete.

—¡Muy bien! les respondí; tendrá usted una escuela. Por lo pronto tome usted treinta pesos y váyase a que lo afeiten y le corten el pelo y cómprese alguna ropa.

—¡Ya tengo maestro! dije para mi coleteo.

Al día siguiente entró en el escritorio un caballero muy bien puesto de mirada lánguida, muy acicalado, un si es, no es, entre avergonzado y cohibido, y me dijo:

—Estoy a sus órdenes, señor Inspector.

—¿Qué se le ofrecía a usted? Le dije a aquel desconocido. Y sonriendo, con los ojos bajos, contestó:

—Soy Primitivo Fernández.”⁹

9— J. Becerro de Bengoa. La Reforma Vareliana en Campaña. Recuerdos de antaño). San José: 15 de febrero de 1906. Publicado en Anales de I. Primaria. (Tomo III. 1905-06).

A este estado de cosas pudo adaptarse fácilmente Varela, liberado de preconceptos y de racionalismos estrechos.

Sus ideas sobre educación —por demás conocidas— fueron claras y concretas. Incidieron fundamentalmente en la propaganda: exaltación de los fines de la educación, difusión de ésta a todas las clases sociales, afirmación de la democracia en la cultura popular, laicismo y antidogmatismo, etc.

Pero además, algunas pueden concretarse, en cuanto a técnica de la enseñanza, en este párrafo de "La Educación del Pueblo":

"Las leyes fundamentales de la enseñanza o trasmisión de los conocimientos son muy numerosas, surgiendo en parte de la constitución de la mente y en parte de las relaciones lógicas de la verdad. Las principales son:

1° Obtener la atención fija y activa del discípulo.

2° Su constante interés en el conocimiento que se ha de adquirir.

3° Las aptitudes de edad, y de adquisiciones previas para recibir el deseado conocimiento.

4° El arreglo lógico de los pasos sucesivos del progreso.

5° El perfecto conocimiento de cada paso, antes de dar el siguiente.

6° Una revista final y perfectamente comprendida."¹⁰

Los temas son variados; los conceptos elásticos; no hay sistematización rigurosa, ni hay inmovilidad por parte del alumno. Sin embargo el papel del maestro sigue siendo ostensiblemente preponderante.

"La Educación del Pueblo" no es un texto de pedagogía¹¹. Lo estrictamente pedagógico aparece diluido en la obra general o fragmentario en diversos capítulos. Por eso, del año 1885 en adelante, fue una obra poco leída y, con el tiempo puede decirse, casi olvidada.

10— "La Educación del Pueblo". Cap. XXVII.

11— El mismo Varela lo dice en la pág. 124 de la edición de 1910.

Pero Varela no solamente había tenido una visión y había escrito libros. Había, por sobre todo, formado maestros y creado inquietudes. Eso fue lo más perdurable de su obra, pues los maestros varelianos formaron la legión de los continuadores. La influencia de la experiencia de éstos, —que Berra llamaba “el empirismo”— fue fundamental para la escuela. Por muchos años no hay nuevas corrientes pero hay, eso sí, buenos maestros.

Este sentido práctico de los varelianos atemperó la influencia predominante del pedagogo racionalista y suavizó la influencia que tuvo su pensamiento en la lenta evolución posterior.

LOS "CIENTÍFICOS": FRANCISO A. BERRA

Frente a la de Varela aparece la influencia del doctor Berra, también hombre de la Reforma y eficaz propagandista de ésta.

Pero con Berra el destino posterior ha sido injusto. Los maestros de ahora, generalmente, no poseen ni una noticia histórica sobre su personalidad o su obra. Sin embargo, tanto una como otra, merecen atención; especialmente la última que ejerció, hasta fin de siglo y aún en los inicios del presente, una influencia fundamental en la formación de los maestros.

En los alrededores de 1877, el doctor Berra —que se había incorporado a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular desde su reunión inaugural (18 de setiembre de 1868)— fue encargado de dictar un curso de pedagogía en la Escuela Elbio Fernández para la preparación de los maestros de la Reforma. El desarrollo de ese curso fue publicado en 1878, bajo el título de "Apuntes para un Curso de Pedagogía", debido a que, decía su autor, "las obras que circulan, aunque muy buenas algunas, no se ajustan ni en el método, ni en el orden, a mi concepción."¹²

Como para interpretar el momento pedagógico europeo, hubo que localizarlo en el sistema de determinado pensador —el que en ese momento tuvo mayor influencia— para comprender la formación del pensamiento pedagógico nacional, hay que conocer las tendencias que, desde el primer período, iniciaron su configuración.

Y en esto no se puede prescindir de Berra, cuya influencia se ha infiltrado a través de la práctica y la organización escolar hasta el presente. Su estudio detenido y el estudio del período posterior, lo mismo que los testimonios de los maestros de la post-Reforma, demuestran sin duda que la influencia

12- "Apuntes para un Curso de Pedagogía". F. A. Berra. (Introducción).

de la pedagogía del autor de los "Apuntes" fue, dentro de la teoría, la corriente más decisiva de la época.

Berra quiere hacer de la pedagogía una ciencia, pero una ciencia racional y deductiva.

Se basa en un principio de orden general y de ahí va, por deducción, desarrollando su razonamiento. Su rigurosidad lógica es absoluta; pero también su dogmatismo lo es.

Parte del principio de que la pedagogía debe basarse en la psicología. Esto, a su vez, se basa, en gran parte en la vida biológica del individuo. No puede conocerse pues el método educativo, si no se estudia antes al educando: gran parte de sus "Apuntes" están dedicados a describir al individuo desde el punto de vista antropológico; luego su anatomía y fisiología. Por último el estudio se extiende a la vida psicológica.

En psicología, Berra estudia las diversas facultades. Estudia las características y el mecanismo de acción de éstas, y de ahí extrae una serie de leyes que regulan las actividades del espíritu.

Su pedagogía consiste en dos procesos, que diferencia expresamente, y que se realizan de acuerdo a lo que impone la psicología, ya conocida y reducida a leyes. Esos procesos son: "educación" e "instrucción". Son distintos, y, a veces, antitéticos. Pero al final se funden en un mismo objetivo, que es el desarrollo del alumno.

Se comprende que siendo la pedagogía una ciencia derivada de la psicología y ésta, a su vez, una ciencia reducida a leyes con validez de naturales, no quedaba a la primera otra cosa que ajustarse a los preceptos de la segunda.

El mismo Berra lo expresa con su estilo preciso y terminante:

"La teoría de la enseñanza según la concibo, forma un sistema perfecto de ideas. Examinando las necesidades del hombre, se llega al conocimiento de las condiciones personales indispensables para satisfacerlas, como la moralidad de las costumbres, el poder de la mente y los conocimientos,

que constituyen el fin de la enseñanza. Examinando el sujeto del estudio se descubren sus fuerzas y las leyes según las cuales estas se desarrollan, se educan, y adquieren el conocimiento de las cosas. Relacionando las aptitudes del sujeto con el fin del estudio, se inducen los principios fundamentales de la enseñanza; y aplicando estos principios a cada estado de la persona y a cada materia de estudio, se deducen las leyes prácticas que rigen la conducta del maestro en cada una de las situaciones posibles. Subir de la observación de los hechos a los principios, y descender gradualmente de éstos a las leyes de aplicación; tales son, en dos palabras, el sistema y el método propios del maestro"¹³.

Pero tal rigurosidad lógica lo lleva a exageraciones insospechadas. Su pedagogía se convierte así en un andamiaje sin base de firmeza. El día que se discuten las conclusiones de la psicología y caen en descrédito los principios y las leyes rigurosas a que había llegado, la pedagogía queda sin sostén.

Sin una fundamentación experimental, hecha a base de rigorismo lógico, cuando aparecieron las primeras revisiones logradas por una psicología más modesta pero más real, entró la crítica en el sistema que, armónico en su conjunto no pudo resistir el ataque en detalle.

Pero se necesitó para ello todo el período que comprendió desde la Reforma hasta los primeros años del siglo XX. Durante ese tiempo los "Apuntes" no sólo constituyeron el texto oficial para el estudio de la pedagogía, sino que, además, se conceptuaba a ésta una ciencia, si se sujetaba a la preceptiva que había establecido dogmáticamente el pedagogo rioplatense. Las influencias exteriores, pues, en un sistema completo y cerrado, resultaban de muy difícil infiltración. No

13- F. A. Berra. Apuntes para un curso de Pedagogía (1878). Introducción.

obstante, su debilidad estaba en su propia ambición de ser un sistema absoluto.

Hasta en la presentación exterior de los "Apuntes" se nota la influencia de Herbart. Y es herbartiana también la yuxtaposición de psicología y pedagogía, con el rigor de las ciencias naturales. Berra llevó ese rigor a tal punto, que pudo decir así: "No hay más que un modo de enseñar bien cada clase de conocimientos. No enseñar de ese modo es enseñar mal". "Por tanto se declara que... la buena enseñanza consiste en adaptar todos los procedimientos del profesor y del alumno a las leyes naturales de las aptitudes cognoscitivas del que estudia, y se prohíbe el empleo de métodos contrarios a esas leyes en las clases regulares"¹⁴.

Estas exageraciones explican el éxito y la perdurabilidad de su pedagogía. En tiempos en que la experimentación estaba en su fase inicial, y que los maestros no tenían un criterio muy claro sobre lo que es "ciencia de la educación" —en el sentido de método científico, tal como hoy se concibe—, es explicable que una construcción gigantesca, basada en una lógica irreprochable, hubiera creado la ilusión de una "ciencia".

Puesta esta estructuración, admirablemente hecha, frente al criterio vacilante de los varelianos, su triunfo fue posible a causa de su mayor fuerza afirmativa.

Y esa oposición se produjo. Los criterios divergentes chocaron, teniendo por teatro la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En ese tiempo —1878— Varela concurría muy ocasionalmente a la Sociedad, absorbido por sus tareas de Inspector Nacional; pero sus ideas fueron defendidas por Emilio Romero, "empírico" cien por ciento. Refutó a Romero el propio Dr. Berra, en una tenaz polémica que duró año y

14— F. A. Berra. Proyecto de organización de las clases secundarias en el Ateneo del Uruguay (Citado por el Dr. Vaz Ferreira). (Anales 1903. Tomo I).

medio. No disimula éste, al dar una noticia de aquella memorable y magnífica lucha, su desprecio por el criterio "yanqui" que se oponía a su sistema pedagógico, como lo da a entender en este fragmento de los "Progresos de la Pedagogía en la República Oriental del Uruguay".

"En ese tiempo (1878) fundó la Sociedad de Amigos varias clases normales, con el propósito de comunicar sus ideas a los maestros que ya ejercían su profesión y a los jóvenes que se preparaban para ejercerla. Entre las clases se contó la de Pedagogía. Los iniciadores de esta creación entendieron quizás que ella podía ser la propaganda de las doctrinas empíricas que ellos profesaban; mas, habiendo nombrado para que enseñara la materia al Dr. F. A. Berra, inducidos por la predilección que éste había demostrado por los estudios de carácter antropológico, el nuevo profesor trazó desde la primera lección su plan de pedagogía teórico-práctica, en conformidad con las tendencias de la pedagogía científica moderna".

"Esto produjo una división que se acentuó con motivo de empezar a publicarse los "Apuntes para un Curso de Pedagogía" (1878), en que el Dr. Berra desarrollaba su sistema de ideas comenzando con un detenido estudio experimental psico-fisiológico de la persona, induciendo de aquí las leyes pedagógicas y aplicando estas leyes a la enseñanza instructiva y educativa y al gobierno interno de la escuela. Los discípulos del espíritu **yanqui** notaron desde luego que el Dr. Berra no abordaba inmediatamente las cuestiones relativas al modo de enseñar en la escuela, ni a otra materia propiamente escolar, y que, en vez de exponer los preceptos prácticos y de comprobarlos con el éxito alcanzado en los Estados Unidos o en la Escuela Elbio Fernández que sostenía la Sociedad de Amigos para que sirviera de modelo a las otras, se detenía a estudiar hechos, relaciones y leyes fisiológicas, psicológicas y morales. Y, aunque el doctor Berra

aseguraba y demostraba que estos estudios lo conducirían lógicamente y gradualmente a las conclusiones que echaban de menos sus adversarios, éstos sostenían que la Fisiología y la Psicología no eran Pedagogía ni tenían enlace íntimo con ella. Entendían que la Pedagogía tenía existencia propia y que debía enseñarse independientemente de aquellas ciencias y reputaban al doctor Berra un idealista que se rebelaba abiertamente contra las tradiciones de la Sociedad de Amigos".

"La Sociedad tuvo que pronunciarse en esta grave disidencia, que era disidencia de escuela más que de opiniones individuales. Se abrió el debate con una impugnación escrita del doctor Emilio Romero contenida en unas 400 páginas **in folio**. Defendió el doctor Berra su sistema y combatió las ideas contrarias en otro escrito no menos extenso. El debate duró como año y medio, y terminó con el voto de la Comisión Directiva que fue favorable a las doctrinas y al libro del Profesor de Pedagogía. Esta resolución vino a transformar las tendencias de la Sociedad: empíricas y meramente prácticas hasta entonces, se convirtieron en científicas y de carácter teórico-práctico"¹⁵.

El triunfo de Berra se explica. Su sistema daba entonces la ilusión de una ciencia. La seguridad, la firmeza y la impecabilidad lógica de sus afirmaciones, hicieron que el sistema se estabilizara y su espíritu presidiera por muchos años la "ciencia pedagógica" en el país.

Pero es evidente que esa ciencia pedagógica pudo mantenerse porque en la práctica no se siguió en todo su rigor. Frente a los "científicos", generalmente teóricos, estaban los "empíricos" que seguían la escuela vareliana, de un pragmatismo un tanto indefinido; y eso permitió que la escuela marchase adelante.

15- Citado por Vaz Ferreira en "Dos Ideas Directrices". Anales 1903.

Ambas corrientes más de una vez interfirieron. También se influyeron una a la otra; así el sistema de Berra fue perdiendo su pureza impecable, mientras que la práctica de los "empíricos" fue adoptando elementos de la pedagogía racionalista. Pero a pesar de estas interferencias los dos criterios subsistieron: en personas distintas, unas veces, dando lugar a que hubiesen maestros "científicos" por un lado y maestros "empíricos", por otro; en las mismas personas, otras, creando esa doble personalidad pedagógica que hoy subsiste y que es bastante común: los maestros que tienen un criterio pedagógico teórico, que responde a determinada definición y que a la vez realizan, en la práctica, una labor que no tiene nada o muy poco que ver, con esa definición que sostienen en teoría¹⁶.

16— Tal vez esa dislocación que dejamos apuntada y que merece una mayor atención, tenga su raíz histórica en esa vieja lucha entre "teóricos" y "prácticos". No deja de ser sintomático que esa división existiese ya en tiempos de la Reforma, y por consiguiente no es herejía histórica vincular ese hecho al presente.

Lo cierto es que hoy sucede lo mismo que entonces: hay, por un lado, teóricos de la enseñanza. Algunos de ellos no tienen de la escuela otra experiencia que la que vivieron como alumnos. Sin embargo han aportado elementos invaluable. Pero dentro de los mismos teóricos pueden hacerse distinciones: están los teóricos de la teoría y están los teóricos de la práctica. Los primeros se mueven alrededor de principios generales; los segundos aspiran a lograr construcciones didácticas.

Por otro lado, hay prácticos que realizan su obra teniendo como fuente fundamental de sus conocimientos, el trabajo diario, la experiencia lograda en la clase. Y aquí es muy fácil comprender que se encuentran dos tipos: los que siguen un proceso totalmente empírico, sin otras aspiraciones que la labor diaria, y los que buscan, por rectificaciones de la experiencia, alcanzar la superación de los métodos, e, inclusive, la elevación de sus adquisiciones particulares, a generalizaciones más amplias. A aquéllos los espera la fosilización o la rutina; a éstos las conquistas más lícitas a que puede aspirar la ciencia de la educación.

Pero existe también el tipo de maestro que comprende en sí el teórico y el práctico. Es decir, que tiene ideas claras y definición profesional en determinado sentido y que, sin embargo, realiza una labor pedagógica

Entre los aportes de Berra que tuvieron más perdurabilidad, se encuentran algunos elementos propios de la pedagogía intelectualista que él preconizó. Uno de ellos es el tipo de disciplina o "gobierno de la escuela". Para Berra, el maestro era todo en la enseñanza. El niño era un ciego conducido por un lazarillo viejo y experiente. Sólo el maestro, que conocía las reacciones, los procesos psíquicos, la ordenación y formación de las ideas en el alumno, podía orientar y dirigir la instrucción o la educación. El niño, recipiente pasivo de toda aquella sabiduría dosificada, no tenía otra función que seguir al maestro. Por eso Berra en las "Leyes Generales de la Disciplina" estableció con precisión:

"El orden escolar implica deberes por parte del alumno cuya discusión es de la mayor importancia. Pues que, según se ha visto en el capítulo primero de este libro, es el alumno quien ha de observar las leyes pedagógicas, bajo la dirección del maestro, tanto si se instruye como si se educa; se puede establecer que su deber general consiste en no contrariar por su parte de ningún modo el cumplimiento de aquellas leyes y en propender con la voluntad más decidida a que se cumplan. No omitir acción favorable a las leyes de la enseñanza; no cometer acción que directa o indirectamente les sea desfavorable: tal es la fórmula general de los deberes

independiente de esa mentalidad. Este tipo de maestro es muy frecuente y se ha generalizado, especialmente, en los últimos tiempos arrastrado por la ola de las sucesivas innovaciones.

El ritmo de éstas puede seguirse en teoría; pero la práctica es lenta y difícil. Si esas innovaciones se toman como modelos y no "como ideas para tenerse en cuenta", se cae en el snobismo; para no cargar entonces con la responsabilidad de una escuela "snob", se recurre al expediente de estar al día en la teoría y de realizar, a la vez, la práctica según las más puras tradiciones que nos legó el pasado. Estas dislocaciones —cuya existencia y frecuencia nadie puede negar— ¿no parecen, por su identidad a través de los años, un legado de las viejas divisiones y luchas, cuya rememoración acabamos de hacer?

del alumno, en tanto se relacionan con la educación y la instrucción. Como es el maestro quien tiene la dirección de la enseñanza; como es él quien conoce las leyes pedagógicas, sabe como ha de cumplirlas el alumno y tiene el encargo de hacerlas cumplir, se sigue que los alumnos deben obedecer la autoridad del maestro espontánea y respetuosamente, pues si el alumno tuviese la facultad de hacer o no, según su voluntad, lo que el maestro le ordena, sería imposible que las leyes tuvieran efecto. Si el maestro asume la dirección de la enseñanza, es precisamente porque se reconoce en el niño y en el joven incapacidad para dirigirse a sí mismos; y, siendo esto así, como es, no puede tolerarse que la autoridad directiva del que enseña encuentre obstáculos en la resistencia del que aprende. El maestro es el único responsable de la dirección; el discípulo no tiene en esto ninguna responsabilidad; aquel debe, por lo mismo, obrar libremente, y no tiene éste título alguno para coartar esa libertad. ¿Dirige mal el maestro por ignorancia, desidia u otra causa? Su conducta es vigilada por los superiores, si los tiene, y en todos los casos por los padres o tutores de los niños: a esos superiores padres y tutores corresponde proceder de modo que el maestro se corrija o que el niño no sufra el efecto de sus extravíos"¹⁷.

El niño, pues, es un elemento pasivo. Aprende lo que le enseñan; es más: no debe aprender otra cosa que lo que le enseñan, y el secreto de su enseñanza lo sabe el maestro. Desde el punto de vista de la pedagogía de Berra, el alumno no tiene, ni debe tener, otras capacidades que las que le son solicitadas. Y estas exigencias son casi exclusivamente intelectuales. Ver y oír son las actividades de que depende el proceso educativo. La disciplina es la de la inmovilidad: ni desenvolvimiento ni actividad o iniciativa propias. Cualquier manifestación que no sea la exigida por el maestro, podría

romper la armonía del proceso educativo. Porque éste está reglado de antemano por el conocimiento de la psiquis y de las leyes que la regulan.

La disciplina de Herbart, del “niño sentado en silencio, escuchando al profesor”, es aquí más rígida: el magister es todo; el alumno, nada. Toda la actividad está administrada por el maestro. Para el alumno solo es posible una actitud pasiva.

Más aún que la “pedagogía científica”, más aún que su racionalismo, quedó de Berra este concepto de la autoridad suprema del maestro y el sometimiento total del alumno.

La disciplina escolar; rígida y autoritaria, que no se ha podido desterrar hasta ahora, es un legado de los viejos tiempos de la pedagogía científica. Complemento de ella son los horarios fraccionados, las materias sin correlación, las “penitencias” (No debo hacer... tal cosa. 500 veces), las filas, y los bancos. Estos, juzgados a la luz del criterio pedagógico que los creó, demuestran ser parte de un sistema, amplio y general, en la cual doctrina, método, menaje y mobiliario, respondieron a un mismo fin.

EL PERÍODO DE LA CRÍTICA

En los 20 años posteriores a la muerte del iniciador del movimiento reformista, las dos corrientes de pensamiento en pugna en la época de la Reforma fueron fundiéndose y neutralizándose. Sin embargo aún queda el recuerdo de las luchas entre "científicos" y "prácticos"¹⁸.

Pero si el racionalismo puro del doctor Berra no pudo mantenerse, quedaron por lo menos sus "leyes", que tendían a geometrizar la enseñanza. Quedó también la herencia de su espíritu en todo lo que es difícilmente transformable en las escuelas: horarios, métodos, disciplina, etc.

Al finalizar el siglo empezó el descrédito de su pedagogía. Fácilmente se comprendió que aquella armazón era artificial; que el niño que actuaba en clase era distinto del cuadro estabilizado que presentaba el autor de los "Apuntes"; que la vida de la escuela era otra cosa que una sucesión de leyes metodológicas. Los maestros comprendieron que, en la práctica, no se encontraba aquella rigidez y que, así como todos los niños no eran iguales, no todos los métodos eran malos. La verdad aquella de que "hay un solo método de enseñar bien", se hacía cada vez más relativa. Ese relativismo, además, se vio afirmado por un libro que estuvo muy en boga entonces y que era más sereno y atemperado que los "Apuntes": la "Pedagogía" de Pedro Alcántara García¹⁹.

En 1882 se fundó el Internato Normal para Señoritas bajo la Dirección de la señora María Stagnero de Munar. Se creó, con tal fundación, no sólo la primera escuela normal, sino también la primera Cátedra oficial de pedagogía. Diez años después —el 21 de abril de 1891— se estableció el Internato

18— La falta de datos nos ha obligado a recurrir a recuerdos personales de los maestros que vivieron más cerca de esa época. Casi sin excepción hacen éstos la distinción que queda consignada.

19— Arturo Carbonell y Migal. H. de la Escuela Uruguaya.

Normal para Varones, dirigido por don Joaquín R. Sánchez. Se fundaba así una segunda Cátedra de pedagogía.

En 1892 hubo otra innovación interesante: Enriqueta Compte y Riqué que había ido a Europa tres años antes a estudiar los "kindergarten", fundó a su regreso el único Jardín de Infantes que existe en el país.

Es difícil dar una idea exacta de lo que fue entonces el Jardín de Infantes como irradiación de ideas. Los elementos de juicio conocidos dan la impresión de que la señorita Compte y Riqué se concretó silenciosamente a la realización de su ensayo. Recién a los 14 años, en 1906, apareció una publicación suya sobre el Jardín de Infantes de Montevideo²⁰.

Pero el sistema de Berra, pese a su inflexibilidad había venido sufriendo la acción demoledora de la crítica desde los primeros días de la Reforma. Aunque triunfante en la polémica con el doctor Emilio Romero, tuvo que afrontar, permanentemente, la resistencia de los que en teoría lo objetaban y de los que al aplicarlo prácticamente, hacían su constante revisión. Esa crítica estuvo apoyada en opiniones reconocidas mundialmente: por ejemplo, Bain y Spencer²¹.

20- Anales de I. Primaria (1906).

21- Sobre la influencia de Spencer, especialmente, habría mucho que decir, pero hacerlo sería exceder los límites del tema. Para conciliar esas dificultades y a fin de agregar una opinión de alto valor documental, transcribiremos aquí una opinión del doctor Carlos M. de Pena, sobre la influencia que tuvo, en el desarrollo de las ideas pedagógicas, el famoso maestro inglés: "Es debido a la influencia de estos grandes maestros y filósofos que la enseñanza ha salido de los viejos moldes rutineros; **hadejado** de ser **instructiva** —como dice Guyau— para ser **sugestiva**; ha dejado de ser difusa para ser coordinada, armónica, concentrada; ha dejado de ser tarea fatigosa para el maestro, ingrata y enervante para el discípulo, —para convertirse en disciplina suave, y útil y fecunda—, en la elevación y expansión del espíritu y en uno de los placeres más nobles y más dignos de la vida".

"Son las ideas de Hebert Spencer, que pasan"; son las ideas "de los grandes maestros, las ideas de aquellos sublimes maestros que buscan ante todo el contacto del espíritu con los encantos de la naturaleza;

Esta palabra de José Pedro Varela, recogidas y repetidas más tarde por el doctor Carlos M. de Pena, prueban el criterio que sustentaban los "empíricos" frente a la "filosofía pedagógica" de Berra:

"Lo recuerdo como si hubiera sido ayer... Era una tarde fría de otoño. José Pedro Varela, al lado de la estufa en su despacho de la Inspección Nacional de Instrucción Pública, descansaba de las tareas educacionistas del día, entregado a la lectura de libros y folletos que recién le llegaban de Colombia. Eran memorias escolares del Estado de Cundinamarca. Iba yo a conversar con él sobre un informe que debía pasar a la Inspección la comisión especial de textos de aritmética de la cual formaba yo parte.

"—No se entenderán ustedes si se ponen a discutir doctrina pedagógica— me decía Varela. Es lo que está pasando con nuestro amigo el doctor Berra empeñado en hacer pedagogía filosófica, o filosofía pedagógica. Si no es eso lo que más necesitamos, hagamos práctica escolar. Hechos que rompan las cataratas a los más ciegos. Hemos teorizado lo bastante; otros pueblos han doctrinado por nosotros. Recojamos esa herencia que trae la consagración de una experiencia palpitante, deslumbradora en Estados Unidos, y apresurémonos a realizar en nuestras escuelas algo que se asemeje a la escuela verdaderamente práctica de los norteamericanos. Enseña más el **diario de ocurrencias** de una escuela norteamericana que los tratados del filosofismo alemán.

"—Contesté: no dudo de que hayamos hecho cosa buena al implantar con entusiasmo los métodos de enseñanza, asimilándonos todos de una sola pieza; ni pretendo que de-

que proclamaron el placer de la acción altruista y enérgica como ley de la vida, y como ideal supremo la verdad y la belleza en constante y maravillosa renovación ante nuestros ojos atónitos". (Discurso pronunciado en la sesión especial que realizara el Ateneo de Montevideo, en homenaje al filósofo inglés con motivo de su desaparición. (22 de diciembre de 1903).

moremos un solo instante la obra de reforma escolar para entregarnos a disertaciones filosóficas; pero sin incurrir en los excesos de una imitación servil que condena usted tanto como yo, —puede suceder que salgamos de una rutina para entrar en otra—, y es ese precisamente el escollo que debemos evitar... No tenemos por qué engolfar a los maestros en lecturas metafísicas o ultra metafísicas; el conocimiento filosófico del alumno es indispensable al maestro y no hay práctica escolar que no responda a un concepto pedagógico, a un principio o a una doctrina. Toda práctica en la enseñanza debe ser examinada, razonada por el maestro".

... "Lo sé, lo sé; —me replicó Varela con el calor y la nerviosidad que ponía en la exposición de sus ideas; no rechazo el estudio de la teoría pedagógica; pero la psicología que ha de servir de base a la pedagogía no puede tener la extensión que pretende darle nuestro amigo el doctor Berra. No podemos pensar en maestros perfectos, en filósofos completos, que han de proceder en todo por principios y por reglas, derivadas de observaciones psicológicas. Bien puede la enseñanza desprenderse de ese fárrago de especulaciones trascendentales y concretarse la pedagogía teórica a la enumeración compendiada de los teoremas principales accesibles a la generalidad de las personas y al nivel intelectual de los maestros. Es una cuestión de grados o de dosis. La enseñanza es sin duda una ciencia; pero es también un arte. Como arte, su cultivo es de la mayor importancia; es forzoso poseerlo íntegramente o con la mayor perfección posible. Es cuestión de ejercitarse en experiencias, que otros han repetido con gran éxito"²².

22— Carlos M. de Pena. "La Nueva Revista de Buenos Aires" (1883). La mención de Berra que hace Varela, se refiere a la polémica entre Emilio Romero y éste, que ha sido ya referida. Sobre este episodio, no nos resistimos a reproducir la introducción con que Romero iniciaba su réplica a Berra: "El punto que vamos a tratar es seguramente el más importante de los que han llamado la atención de la Comisión Directiva desde que

A través de estos veinte años el sistema de Berra fue sufriendo la revisión que impuso el proceso de fin de siglo: el cientificismo de Bain y de Spencer, la práctica educacional organizada, la siempre tenaz influencia del empirismo, a los que se agregó la inicial dificultad de su aplicación. Por eso,

se fundó la "Sociedad de Amigos". Hasta ahora la "Sociedad de Amigos" había marchado sin que se suscitara ninguna divergencia seria de opiniones entre los miembros de la Comisión Directiva. El doctor Pena, miembro informante de la Comisión en mayoría, sintetizó, en pocas palabras que dijo, cuando la última distribución de premios en la Escuela "Elbio Fernández", los trabajos de la Sociedad. Dijo que, "por más de diez años la Sociedad había buscado para implantar en el país los métodos de enseñanza que mejores resultados habían dado en los países más civilizados del mundo". Recojo estas palabras y llamo sobre ellas la atención de la Comisión. Efectivamente, los trabajos de la Comisión desde su fundación hasta el presente han tenido esa tendencia. Ahí están las numerosas publicaciones hechas por la Sociedad, que lo comprueban; sus artículos de diario; sus informes; sus traducciones; sus textos. Ahí está la Escuela "Elbio Fernández" destinada expresamente a hacer conocer esos métodos. Ahí están las clases normales fundadas para enseñar a practicarlos".

"Guiada la Sociedad de un espíritu eminentemente práctico, comprendió desde un principio que su verdadera y única misión era la propaganda. Cuando todo se ignoraba, cuando tan malos y tan rutineros eran los métodos de enseñanza, usados en las escuelas, debió esforzarse, y así lo hizo, por hacer conocer sus defectos, por mostrar las ventajas de los métodos que proponía en su reemplazo. ¿A qué iba a entrar en discusiones científicas sobre puntos que ofrecían y ofrecen todavía lugar a controversia, cuando tantas y tantas cosas buenas podía dar a conocer?

"Así, tuvo el buen sentido de usar siempre un lenguaje sencillo al alcance de todos esforzándose porque las verdades que proclamaba fuesen comprendidas, aún por aquellos que no tuviesen la menor noción científica. Las verdades pedagógicas que sostenía la Sociedad no tan sólo las apoyaba con todos los argumentos que le sugería la razón, sino que también con la autoridad de los más eminentes educacionistas, y sobre todo y principalmente con la sanción de la experiencia, piedra de toque de todos los sistemas y de todas las teorías".

cuando un estilete de aguda crítica inició el análisis del sistema, éste, no pudiendo subsistir, se derrumbó.

Esa obra crítica la realizó el Dr. Carlos Vaz Ferreira, entonces miembro de la Dirección General de I. Primaria.

En el año 1903 esta Dirección inició la publicación de "Anales", y desde el primer número, Vaz Ferreira publicó una serie de trabajos tendientes a romper el dogmatismo pedagógico y la sistematización impuestos por Berra. Sus trabajos tuvieron pleno éxito, no sólo por la limpidez crítica con que habían sido logrados, si no porque había en ellos un aspecto constructivo de sumo interés.

Vaz Ferreira demostró los excesos en que había incurrido Berra al superponer la psicología a la pedagogía; demostró también la inestabilidad de la segunda, pasando la primera por un amplísimo proceso de revisión. Demostró la artificiosidad científica de su sistema y la exageración de sus exclusivismos; probó que el trabajo escolar, sometido a las leyes de Berra, era forzado y necesariamente tortuoso.

Tomando algunos aspectos del sistema desarrolló una crítica del mismo de una ejemplar agudeza. Pero esa crítica –Vaz Ferreira insiste en ello– no es el fin, si no el medio para mostrar rumbos nuevos y, sobre todo para insistir en la relatividad de los procesos y las leyes psicológicas y pedagógicas²³.

23– En ese trabajo Vaz Ferreira fue de una tenacidad incalculable. Tanto desde sus publicaciones, como de sus conferencias, o desde su actuación en Mesas de examen y Tribunales de concursos, hacia su obra crítica sin descanso. Refería una gran maestra –hoy desaparecida – que en un concurso, en el que actuaba el doctor Vaz Ferreira como miembro del Tribunal, sufrió un momento de turbación por haber pronunciado, disertando sobre pedagogía, la palabra "ley" en el sentido con que la usaba el doctor Berra, porque hacerlo ante Vaz Ferreira era casi un desafío a su actitud crítica.

Los ensayos de Vaz Ferreira son: "Dos Ideas Directrices...", "Dos Paralogismos Pedagógicos y su valor respectivo", "La Exageración en Pedagogía", "La Falsa Simplificación en Pedagogía", "Un Exclusivismo Pedagógico", "Un Proyecto Sobre Escuelas y Liceos", etc.

Con Carlos Vaz Ferreira, se sustituyó el dogmatismo por un eclecticismo moderado. Los sistemas racionales cayeron en descrédito y empezó a valorizarse la experimentación. Pero ese trabajo de desbrozamiento de un criterio convertido en ley tradicional, llevó tiempo y esfuerzos. Entre esos esfuerzos está el trabajo anónimo de multitud de maestros, que no dejaron su nombre pero sí su experiencia fecunda, inspirada en la claridad axiomática del autor de "Dos Ideas Directrices..."

Ya Carlos M. de Pena, en 1903, reconocía en Vaz Ferreira al continuador del "empirismo" de la Reforma —ahora depurado y superado en su contenido— cuando decía: "Esta discusión (se refiere a la polémica entre Berra y Romero) revela tendencias e ideas fundamentales que después se acentuaron en la organización sistemática de nuestras escuelas y que veo ahora complacido reaparecer en trabajos de indisputable mérito, como "Dos Ideas Directrices en Pedagogía", de mi distinguido amigo el doctor Vaz Ferreira, notable profesor de filosofía de nuestra Universidad..."

Durante años las publicaciones nacionales sobre enseñanza se dedicaron a la discusión y divulgación de problemas parciales, o a difundir prácticas o ensayos realizados sobre las ideas generales dominantes. La pedagogía siguió abriéndose camino como ciencia, o mejor, como arte de realizar. Los congresos y las conferencias especialmente, fueron los medios más comunes de difusión.

En este nuevo período de estabilidad quedó mucho del legado anterior. En general su signo dominante era la seguridad en los principios generales existentes. La obra didáctica pudo ser así fecunda, ya que casi no había dudas o discusiones de principios. Se trabajaba sobre una base firme.

Pero la escuela, en casi todo el primer cuarto de siglo, no perdió sus viejas características de verbalismo intelectual. Seguía siendo el maestro "el rey de la escuela", como dijera Varela una vez. Su rol preponderante imponía la pasividad

del alumno, y su condicional sometimiento. No obstante las viejas prácticas habían ya llegado al límite de su duración; tiempos nuevos traerían soluciones nuevas.

Y esas soluciones nuevas se estaban gestando, desde principios del siglo, en el exterior. Cuando llegaron al país irrumpieron con fuerza incontenible: "El Siglo de los Niños" también llegaba al Uruguay.

UN SÍMBOLO DE LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL": EL BANCO FIJO

El proceso hasta aquí descrito va demostrando la formación y consolidación de un estado de cosas, donde práctica y doctrina se afirman y complementan.

Puede decirse que en 1850 la etapa de la "pedagogía tradicional", se consolidó para mantenerse con pocas variantes hasta el fin del siglo. Ese proceso llegó con retardo al país y puede decirse que fueron sus mejores años los que comprendieron las dos últimas décadas del siglo XIX. Después continuó aún por varios, pero ya sometido a la revisión crítica que se menciona más arriba.

Es claro que al hacer el esquema de un proceso, que en sí es complejo y lleno de variantes, no puede hacerse otra cosa, que una interpretación a grandes rasgos. Por otra parte, sin el auxilio de trabajos anteriores, sin la perspectiva que da el tiempo y con la limitación natural que nace de la actuación de personas que aún intervienen activamente en la enseñanza, poco es lo que se puede concretar.

No obstante, afrontando esas dificultades, hemos querido señalar los orígenes y las líneas generales de la "escuela tradicional" en el país y su entronque y relación con las corrientes, que, ya directamente, ya a través de los maestros uruguayos que visitaron el exterior, vinieron de Europa o Estados Unidos para contribuir a la configuración de la escuela nacional.

El proceso no ha dejado de ser lógico: las influencias son claras y los resultados confirman las hipótesis. Puede considerarse que la base de la "pedagogía tradicional" está en Pestalozzi y, sobre todo, en Herbart. Este pensamiento nacido en el centro de Europa, llegó al país en dos corrientes: la de Varela y la de Berra. La primera, ya después de haber pasado por la influencia de Estados Unidos y, en especial, de

Horacio Mann. La segunda siguiendo una vía más directa y conservándose dentro de un racionalismo más puro. Estas dos corrientes, opuestas en lucha de escuela contra escuela, en un primer período, se conciliaron después y se influyeron. De ahí que ambas resultaron fecundas.

Este proceso doctrinario comprende una concepción general de la escuela. El estilo de vida que se realiza en ésta, no es otra cosa que la resultante de un criterio pedagógico general. Hasta las prácticas más corrientes y los elementos materiales tienen un fondo doctrinario que es necesario desentrañar. La disciplina de la inmovilidad no nació por un concepto militar del orden; tiene, como el actual criterio de la disciplina escolar, su fundamentación doctrinaria. Desentrañando el proceso se ve bien claro que la disciplina tradicional respondió a algo; que no era otra cosa que un elemento, parte de una concepción más amplia. Consecuencia del mismo sistema fue la creación de los bancos, tal como se han usado en el país por más de 50 años.

Y si, adelantándonos, creemos que la mesa colectiva debe sustituir al banco fijo, es porque entendemos que ese poder de sustitución reside en cuestiones mucho más hondas que el simple cambio de mobiliario. Este ha resultado ser en la escuela un símbolo y una consecuencia. Símbolo porque comprende en sí elementos que configuran una manera de interpretar al niño; consecuencia, porque es un fruto material de esa forma de interpretación.

Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario, especialmente en el banco.

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adoptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más

ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo; ni trabajos en grupos, ni realizaciones que no surgieron del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo.

Toda realización mutua se consideró o una cooperación ilícita, o una fuente de perturbación y anarquía. Los niños —40 o 50 en una clase— debían estar solos, cada cual por su lado. A ese criterio —todo se enlaza— respondieron los premios de estímulo, los “puntos”, las competencias del mayor rendimiento personal, la “posición de clase”, el sentido de dosificación cuantitativa de la enseñanza, de los programas y del contralor de la misma²⁴.

Un individualismo exacerbado presidía el espíritu de la escuela. Como el hombre realizaba en el exterior la lucha por la vida, el niño, en la escuela, vivía también en un clima de lucha por su superación, frente a los demás.

24— Muchas veces me he echado a pensar sobre la similitud que existe entre la disposición de los asientos del ferrocarril, del tranvía, del teatro y del cine, y la que se usa en los salones de clase. Es evidente que, además de un problema de espacio, en el tranvía, cine, etc., se busca la forma más cómoda de proximidad entre personas que no tienen relación entre sí; en el teatro y el cine, la atención se refiere al escenario o a la tela; en el ferrocarril o en el tranvía, a lo propio, con prescindencia de quien va al lado, adelante, o atrás. Nos resulta mucho más cómodo, tener al vecino desconocido de espalda, que de frente.

Son formas todas de aislamiento; y cuando en la escuela se disponen los bancos como en el tranvía, se busca la misma finalidad. ¡Cuántos maestros, —los partidarios de los bancos unipersonales— quisieran que sus alumnos se comportaran en la clase como los desconocidos en el tranvía, o en el cine, es decir, atendiendo exclusivamente a lo suyo, o exclusivamente a la lección verbalista que les ofrece el maestro! (Nota agregada a los originales ya en prensa. Es ésta la única modificación que se ha hecho a este trabajo, que se publica, hasta en sus errores, tal como se presentó al Concurso de Pedagogía).

La enseñanza dictada por el maestro mediante un dogmatismo que no admitía críticas, imponía, por último, al niño el rol de un recipiente pasivo y silencioso. El maestro trataba de llenarlo, como si fuera un odre, con su sabiduría mágica, más allá de toda crítica y de toda demostración.

Para lograr el ambiente adecuado, se creó un instrumento perfectamente ajustado al fin perseguido; ese instrumento fue el banco de clase.

El banco debía ajustarse a determinadas condiciones que eran impuestas por las ideas reinantes acerca de los niños. En esas ideas no sólo importaba la pedagogía de la quietud; razones higiénicas, fisiológicas, antropológicas, etc, las complementaban.

Las dimensiones se tomaron de acuerdo a las medidas antropométricas de los niños; la forma de acuerdo a lo que entonces se consideraba la "posición correcta". Esta posición correcta o "posición de clase", fue una actitud ideal que el criterio tradicional impuso a los escolares. Hoy se ve que constituyó un martirio al cual se opuso tenazmente la naturaleza infantil. Pero entonces, era hasta admirable la dedicación con que maestros e higienistas describían lo que debía ser la actitud escolar de los niños y las condiciones que, al efecto, debían llenar los bancos. Por ejemplo el doctor Liebreicht, famoso higienista de la época, describía así la posición correcta de un escolar:

"La parte superior del cuerpo debe permanecer vertical; la espina dorsal no ha de torcerse ni a la derecha ni a la izquierda; los omoplatos deben quedar colocados a la misma altura; los brazos, aplicados a las costillas, no soportarán nunca el peso del cuerpo. Los dos codos, a nivel y casi perpendiculares bajo los omoplatos no deben estar apoyados, y solo las manos y el antebrazo descansarán en la mesa; es preciso que el peso de la cabeza esté bien equilibrado sobre la columna vertebral, sin que nunca se incline hacia delante,

ni debe torcerse sobre su eje horizontal más que lo precisamente necesario para que, estando la cara ligeramente inclinada, el ángulo formado por el rayo visual dirigido sobre el libro, no sea muy agudo"²⁵.

Esta descripción se complementa, con otra que tomamos de un famoso pedagogo español del siglo pasado, don Francisco Giner:

"La posición higiénica exige que los pies descansen con firmeza en el suelo; que la pierna, muslo y tronco formen entre sí ángulo recto; que la cabeza no se incline hacia adelante; que los hombros estén en la misma línea horizontal y los brazos a igual distancia del tronco, y que el peso se reparta entre los pies, el asiento y la región lumbar".

Estos conceptos higiénico-pedagógicos, hicieron que se buscara al fabricar los bancos, la solución práctica más adecuada. En 1854 Henry Barnard hizo los primeros estudios sobre el asunto en Estados Unidos. Luego los tipos y modelos se generalizaron, llegando, algunos de ellos a usarse en el Río de la Plata. Las condiciones que exigían los pedagogos pueden apreciarse por la siguiente transcripción:

"La longitud de ésta (la mesa del escolar) debe ser suficiente para que los niños estén con comodidad, y en caso de haber más de uno en cada mesa (por ser ésta para dos plazas), pueda cada cual mover libremente los brazos sin incomodar con los codos a sus compañeros ni ser incomodado por ellos: generalmente se considera necesario para cada alumno un espacio de 50 a 55 centímetros, a los que se añaden 20 a 23 para el juego de los brazos; por término medio, debe darse a cada alumno de 60 a 70 centímetros de espacio lateral".

"El ancho del tablero de la mesa o pupitre (de delante a atrás) variará según los tipos, de 35 a 45 centímetros".

25— Citados por Alcántara García. "Pedagogía".

“La profundidad del asiento será igual a las tres quintas partes de la longitud del fémur del niño, o sea a 25 centímetros, por término medio, tratándose de un niño de 1m35 de talla”.

“La distancia horizontal entre el respaldo del asiento y la arista posterior (la del lado del alumno) de la mesa o pupitre, equivaldrá al grueso del cuerpo, de delante a atrás, aumentando en algunos centímetros; tratándose de niños de seis a trece años, variará dicha distancia entre 18 y 26 centímetros, según la edad y el desarrollo físico de los escolares”.

“Por último, la distancia horizontal entre el borde posterior del tablero de la mesa o pupitre y el anterior del banco o asiento, debe ser **negativa**, es decir, que el borde de la mesa avance algunos centímetros (de 2 a 7) sobre el asiento”²⁶.

Además, para evitar movimientos y alteraciones en las medidas, las exigencias hacían que el banco fuera fijo. Cuando más, se usó la mesa fija al suelo y el banco libre; pero esto no dejaba de ser una semi–herejía para los pedagogos e higienistas del siglo anterior.

El banco llenaba así una de las condiciones de la enseñanza tal como lo exigían los conceptos reinantes sobre pedagogía y psicología. A la inmovilidad, atención y quietud del alumno, correspondió un menaje y mobiliario adecuados, para obtener tal estado colectivo. Como en los templos, el ornamento, la media luz y la estructura arquitectónica, llaman al recogimiento, en la escuela, la sobriedad del mobiliario, llamaba a la quietud.

Al niño “en silencio escuchando al profesor”, tal como lo preceptuaba la pedagogía tradicional, correspondió un banco que no sólo inclinara a tal actitud, sino que, en cierto modo, la impusiera. De ahí que la forma, las dimensiones, las medidas correlativas, etc., fueran tan importantes.

26– Alcántara García. “Pedagogía”. Pág. 428.

Es evidente, por último, que al cambiar las ideas, y aspirar la pedagogía a crear en la escuela otro ambiente que el de la quietud, el banco fijo debió sufrir la dura crítica de quienes vieron en él el instrumento de inmovilidad que simbolizaba, con justeza, la época en que el niño era más un objeto que un ser.

EL BANCO FIJO EN LA ESCUELA NACIONAL

Si se quiere tener una idea de cómo evolucionó el mobiliario —especialmente en lo que a bancos se refiere— en el país, pueden exponerse algunos datos.

Al asumir Varela la Dirección de I. Primaria, había en Montevideo 1192 mesas americanas y 469 mesas largas. En el resto del país el mobiliario era de lo más variado. Becerro de Bengoa, Inspector de San José en tiempos de la Reforma, describe así una escuela:

“Esta escuela era el prototipo de la escuela antigua. Funcionaba en dos piezas de familia, sin ningún signo, ni traza pedagógica”.

“Había un abecedario antiguo, en el cual, con una vara larga, señalaba la maestra, desde su asiento, las letras que repetían todas las niñas, en coro. Había un pizarrón para trazar los números y sacar cuentas. Una mesa larga para escribir, y después bancos sueltos, sin mesa, sillas, sillitas bajas, cajones, etc., etc., en donde se acomodaban, como podían, las cincuenta y tantas niñas que asistían a ella”²⁷.

Los bancos y mesas americanos se habían traído de Estados Unidos, siguiendo el ejemplo de la escuela Elbio Fernández. Eran del modelo llamado “de guitarra”, por la curiosa forma del respaldo. Su introducción modificó un mobiliario que Orestes Araújo describía así:

“Las mesas eran de madera de gran espesor y, por consiguiente, sumamente pesadas, altas y por lo común sin pintar, lo que permitía a los alumnos ensayarse en toda clase de dibujos y arabescos, en el arte caligráfico y a veces en el tallado, ya que era raro el alumno que no dispusiera de su correspondiente cortaplumas. A fin de evitar alguno de estos inconvenientes pues que no era posible eludirlos todos, solía pintarse de negro las mesas, dándoles así un aspecto oscu-

27— J. Becerro de Bengoa. Anales de I. Primaria. Tomo III (1906)

ro y lúgubre. Estas mesas medían cuatro varas de largo y se colocaban en el centro de la sala de clase, paralelas unas a otras, cuando no arrimadas a la pared en torno del salón, quedando entonces libre el centro de éste para reunir a los niños. Los bancos tenían igual largo, carecían de respaldo y eran sueltos, de modo que el niño podía caprichosamente arrimarlo o separarlo de la mesa, y como ésta era alta con exceso, y su inclinación contraria a las prescripciones de la higiene y la pedagogía, el educando se habituaba a posturas impropias o perjudiciales a su organismo y a su salud, no siendo las menos frecuentes las que ocasionaban desviaciones de la espina dorsal, o aminoraban la vista o impedían el descanso de las piernas que quedaban colgando. Para demostrar los muchos inconvenientes de este mobiliario bastará recordar que era de un mismo tamaño y altura sirviendo para niños de cualquier edad y corpulencia²⁸.

Los bancos "guitarra" estaban hechos de acuerdo a las prescripciones higiénicas, pedagógicas y antropométricas que presidían el criterio de la época; pero su número era limitado. Por eso en su Informe de 1879-80, el Inspector de Montevideo, Sr. Juan M. de Vedia, da cuenta que la Comisión Departamental mandó hacer mil mesas, según un proyecto por él propuesto. En ese proyecto el Sr. de Vedia estudia detenidamente las condiciones que debe tener un banco-mesa escolar, afirmando sus opiniones con las ideas de Riant y Guillaume, autoridades mundialmente reconocidas como higienistas escolares. Su criterio, en términos generales, no varía en absoluto de las ideas reinantes sobre el punto.

A mediados de la década del 80, el doctor Carlos M. de Pena, a encargo de la S. de Amigos de la Educación Popular, estudió el problema y publicó un libro titulado "Bancos para las Escuelas Primarias". En general el autor no modifica los

28- Orestes Araújo "H. de la Escuela Uruguaya". (pág. 406).

criterios existentes, limitándose a buscar el máximo perfeccionamiento dentro de los modelos que habían. Dio su opinión a favor de un modelo de Chicago, de A. H. Anderson y Co., de asiento movable y mesa ingeniosamente articulada.

Pero recién en el año 1887 se creó un banco nacional. Fue ideado por el entonces Inspector Nacional Sr. Jacobo A. Varela, y pro consiguiente llevó su nombre. Es el banco "Varela", difundido en todo el país y usado en el presente. No modificó sustancialmente los sistemas americanos, pero redujo considerablemente su costo.

Al exponer las características de su modelo, el señor Varela hace la crítica de los bancos conocidos entonces: el Zurich, generalizado en Europa; y los Th. Kane y Co. (Chicago), Barker Pratt y Co. (Nueva York), y el A. A. Andrews y Co. (Chicago), usados en las escuelas norteamericanas.

20 años después —en 1906— se adoptaron dos nuevos modelos nacionales: el "Triunfo Automático" y el "Varela Reformado", el priemro de madera y fundición de hierro y el segundo de madera. Siguiéron, éstos también, las preceptivas impuestas por la higiene escolar tradicionalista.

Pero poco después de esa época, corrientes de ideas nuevas trajeron nuevas soluciones a los problemas escolares. Entre esas nuevas soluciones vino la sustitución del banco escolar por otro tipo de mobiliario.

Sin embargo, como para completar el simbolismo, el banco también resistió a los nuevos elementos que pretendieron sustituirlo; pues no sólo tienen en el presente sus partidarios, sino que, además, han sido bancos de tipo vareliano, los últimos que se han construido para las escuelas públicas.

SEGUNDA PARTE

I

LA "NUEVA EDUCACIÓN" CARACTERÍSTICAS DE LOS TIEMPOS NUEVOS

En las teorías educativas de una época se refleja siempre el criterio dominante que orienta la misma. Casi se puede decir que la "altura de los tiempos" puede medirse por barómetro. Por lo que las nuevas doctrinas pedagógicas están ligadas, estrechamente ligadas al ritmo general de los tiempos nuevos. Localizar éstos es iniciar, en hondura, el estudio doctrinario de la educación en el presente.

Los tiempos nuevos se caracterizan, en primer término, por un avance sorprendente de la técnica. Este avance afecta todos los órdenes de la vida: transforma los medios sociales, artísticos, económicos, financieros; entra en los hogares y modifica la familia; cambia la sociedad y los Estados e inclusive las relaciones entre éstos.

Ahora bien; el progreso técnico es el perfeccionamiento de los medios de que dispone el hombre para dominar la naturaleza; pero esa técnica es carente de finalidad y de valoración dentro de las categorías morales. El hombre la utiliza para sus fines y eso es todo. Pero es en él, en el hombre, en quien residen en definitiva, los elementos que pueden hacer que la técnica no sea un engranaje ciego y aplastante. De ahí que, ahora aún más que antes, es importante la formación social y moral del hombre, ya que su potencialidad ha crecido monstruosamente sin agregar nada en cuanto a orientación o aplicación de esa potencia hipertrofiada.

El hombre, hoy, con la extensión de dominio de que es capaz, es un monstruo gigantesco y terrible. Hay que hacerlo

bueno; y en eso debe incidir la educación, marchando al ritmo del tiempo, pero sin olvidar que su función está en desarrollar los valores más íntimos y más propios de la especie humana.

La educación toma de la técnica, medios. Da, a su vez, a los que se servirán de ella, fines e ideales. Pero esta simbiosis debe tener su equilibrio: el hombre sometido a la técnica da un tipo de sociedad; la técnica sometida al hombre, otro tipo. De esto deben cuidarse los doctrinarios de la educación nueva.

Con la técnica, como "pionner" unas veces, aplicándola a posteriori, otras, ha progresado la ciencia. En todos los órdenes de investigaciones el método científico ha dado cuantiosos frutos, y no hay reino del conocimiento humano que se haya extendido más y que tenga mayores posibilidades que el mundo de las ciencias.

Este progreso ha influido profundamente en la creación de las ideas educativas modernas. Al ritmo de lo científico, han dejado de ser creaciones intuitivas o filosóficas para convertirse en lo que hoy se llama la "ciencia de la educación". Este tránsito es uno de los aspectos fundamentales de la evolución que media entre la educación "tradicional" y la "nueva".

Si, por ejemplo, tomamos a Froebel, uno de los grandes pedagogos de la época tradicional en el período de declinación, veremos que, además de una poderosa intuición, lo arrastran en sus convicciones una serie de preocupaciones de orden filosófico en el sentido más puro de la expresión. No sólo su posición frente al niño, sino también sus métodos, procedimientos y material de enseñanza, están influidos por la filosofía alemana de su tiempo, donde la concepción de la Idea hegeliana domina sin discusión.

Lo fundamental en Froebel es finalista: el método y la propia creación de los Jardines de Infantes, a poco que se analicen a través de su pensamiento, están concebidos para servir la

finalidad que domina sus ideas; aunque en este caso, hay que hacer la salvedad: la interpretación intuitiva de un camino para llegar a la idea de Dios, coincidió en muchos puntos, con el proceso de evolución de la naturaleza del niño, tal como lo ratificaron luego los estudios posteriores sobre psicología infantil.

Para un criterio científicista, en cambio, no cuentan los pre-conceptos ni las finalidades preestablecidas. La ciencia se basa en la observación e interpretación de hechos y fenómenos. No tiene en sí otra finalidad que la de desentrañar la verdad. Por eso un educador que actúe bajo el signo de la "ciencia de la educación" debe actuar como si se hallara frente a fenómenos que se producen según leyes naturales y movidos por determinadas causas. Para la ciencia de la educación no valen, en el sentido estricto, ni valoraciones ni finalidades. El niño es un ser que hay que observar e interpretar como un complejo de fenómenos. Luego de conocerlo hay que contribuir a su desenvolvimiento sin otra finalidad que el desenvolvimiento mismo. La "ciencia de la educación" debe quedar detenida ahí, si quiere ser ciencia, en el exacto sentido del término.

A través de esto puede ya percibirse que, en educación, por progresos que haga la ciencia, no todo puede ser dado o comprendido en ella. En la naturaleza humana hay otras preocupaciones tan legítimas como la búsqueda o el conocimiento de la verdad. Hay preocupaciones de orden deontológico, teológico, axiológico, artístico; valoraciones y tendencias tan viejas como la propia especie. Hay un reino de los "por qué" en el enigma del hombre; pero hay también un reino de los "para qué". Hay causalidad, pero hay también finalidad. La ciencia da elementos, valiosísimos elementos; pero no da lo que tal vez es la esencia más íntima de la

educación, o sea el ideal educativo; la meta a que se aspira alcanzar por un proceso de superación humana²⁹.

En educación entendemos lo mismo. Los elementos de la ciencia son abundantes y valiosos; pero hay también factores extra-científicos, de legitimidad insospechable, que contribuyen en igual pie de igualdad a su constitución.

Hay también un signo general de los tiempos nuevos que orienta los progresos de la ciencia y de la técnica. A veces las realidades brutales de la guerra o la conquista, parecen hacerlo negativo, pero visto a través de prolongados períodos de tiempo, no puede negarse su positividad: hay a través de la historia, un proceso de creciente dignificación humana.

Todo lo prueba: la lucha contra la explotación del hombre por el hombre, la ambición de un standard de vida que asegure el bienestar, el ideal de la cultura popular afirmado en todos los tonos, la evolución de las ideas sobre derechos individuales, propiedad, patria-potestad, etc., las conquistas sobre formas prácticas de solidaridad y asistencia mutua; en general, hechos y doctrinas que concurren a un mismo fin.

29- Este episodio narrado por un intelectual español, cuyo nombre no viene al caso, puede aclarar, más que muchas disgresiones el concepto que nos ocupa.

Un profesor ruso, químico de gases y alto funcionario soviético, entendía que su concepción política se ajustaba estrictamente a su radical cientificismo. El español, buscando una definición, preguntó al ruso:

-¿Por qué usted es comunista?

-Porque quiero someter la técnica a la economía.

-¿Y por qué quiere someter la técnica a la economía?

-Porque del cumplimiento de las leyes económicas depende la felicidad humana.

-¿Y por qué quiere usted la felicidad humana?

El ruso calló. En definitiva su concepción científicista - el socrático diálogo lo demuestra- estaba al servicio de un ideal teórico, abstracto y deontológico. Entendía que así contribuía a la obtención de la felicidad entre los hombres. Una finalidad, entendida a su manera, era el móvil supremo de su concepción política.

En la evolución de los tiempos nuevos, este es un factor deontológico fundamental: el hombre no marcha a ciegas a través de la historia; en continuos avances y retrocesos busca un camino. Ese camino lo ha conducido desde la época de las cavernas hasta la sociedad presente.

En este proceso de humanización la educación ha desempeñado un rol fundamental; no podría ser de otro modo porque en los procesos educativos están las más altas posibilidades de superación humana.

Elementos de esta naturaleza han contribuido a formar parte de los fundamentos de la nueva educación: el respeto a la personalidad del niño, a sus derechos, a su asistencia, a no abandonarlo en el período en que no puede bastarse a sí mismo. En una palabra, la dignificación del hombre ha traído como corolario la dignificación del niño y con ella la superación de la escuela. En este sentido puede condensarse el espíritu de la nueva educación en el pequeño libro de Ellen Key.

Pero además, a esta revaloración del hombre se deben también las preocupaciones de la educación nueva, vinculadas a los problemas que crea la sociedad. Es sabido que el ideal de la superación individualista ha sufrido una profunda revisión y la enseñanza se orienta hoy en el sentido del progreso social. El niño no nace para vivir solo, y la escuela no puede desconocer esta condición primordial de su vida. Una sociedad en embrión debe ser la que lo prepare para la convivencia posterior con los demás hombres. Y esta sociedad embrionaria debe ser, simplemente, la escuela.

Por último, en esta apretada síntesis de los caracteres más salientes de los tiempos nuevos que contribuyen a la formación de las ideas modernas sobre educación, hay uno exterior a la naturaleza humana, pero no por eso menos influyente; para darle un nombre a un complejo universal de hechos y fenómenos habría que designarlo como "la formación de

las grandes potencias económicas, industriales, financieras y políticas que constituyen los Estados modernos".

En la actualidad, los Estados dan a la educación características especiales; en primer término, tienden a monopolizarla y a someterla a determinadas finalidades; en segundo lugar le imponen determinadas soluciones correlativas al lugar que ocupa tal o cual país en el concierto de las naciones. Así, por ejemplo, la cuna de las escuelas nuevas fue Inglaterra y su fin primordial la de preparar a los jóvenes británicos para guardar y mantener la integridad y la grandeza del imperio. Así también otras escuelas sirven a nacionalismos exacerbados o a determinadas soluciones sociales o políticas.

El hecho es que la escuela, en el período de evolución actual, es un apéndice del Estado moderno y un elemento de su conservación. Esto da a la educación características especiales que impone la clase dominante o el partido de gobierno, según los casos. Fuera del campo exclusivamente pedagógico, hay pues elementos que condicionan la educación, y a las cuales no se puede desconocer.

Enumeradas las principales influencias que inciden sobre las ideas educacionales modernas, queda ver el desarrollo de éstas. Al hacerlo, podrá apreciarse la complejidad y variedad de factores que intervienen, facilitados por la falta de una definición metafísica o religiosa que le dé a la educación sentidos excluyentes. El eclecticismo del siglo ha sido ambiente fecundo para permitir la discusión de los métodos más dispares y las soluciones más contradictorias. Precisamente, la dificultad primera para no perderse en el mundo complejo de las modernas ideas sobre la educación, está en lograr la síntesis de su unidad por lo menos en sus lineamientos más generales.

IDEAS GENERALES SOBRE LOS NIÑOS

No es posible, dentro de los límites del tema, hacer una exposición analítica de los sistemas y métodos de la educación nueva. Esta denominación comprende una serie de principios que definen una posición dentro de los problemas de la enseñanza. Localizar estos principios y extraer de ellos una actitud de orden general, es una forma de definición.

Este intento ha sido llevado a cabo por eminentes pedagogos contemporáneos³⁰. Poco o nada puede agregarse con el propósito de aportar algo a una síntesis que ya ha sido lograda. Sólo las exigencias del tema justifican el posterior desarrollo.

La educación nueva tiene fundamentos que arrancan de los pedagogos de los siglos XVII, XVIII y sobre todo XIX. Es un error creer que nació con el fin del siglo, sin entronque con los períodos que lo precedieron. Pero la evolución económica, social y espiritual de los últimos tiempos permitió la irrupción de las ideas que desde largo tiempo esperaban su oportunidad, mientras se gestaban en lenta incubación.

Las transformaciones de la técnica de la producción y la aparición de nuevos intentos, trajeron, como consecuencia, modificaciones sustanciales en la vida humana especialmente en las grandes urbes industriales, aparecieron una serie de necesidades y problemas a resolver hasta entonces desconocidos. Esto transformó la vida de los hombres, y, en especial, la de los niños.

Por otra parte, el concepto de individuo, fue sustituido por el de miembro de la comunidad, fruto esta sustitución de la lucha entre liberalismo y socialismo, de la que el primero pudo subsistir solamente haciendo una serie de concesiones al segundo.

30- L: Luzuriaga, W. Boyd, Aguayo, Bode, Filho, etc.

La transformación de la sociedad y la exaltación de ésta a la más alta condición de la vida humana, trajo una primera alteración en el criterio pedagógico. Hasta ahora las prácticas escolares, si no las doctrinas, habían estado orientadas hacia el espíritu de superación individual: la colaboración en la escuela estaba prohibida y el éxito escolar se midió —se mide aún— por las adquisiciones personales de cada alumno, sin que en ellas mediaran ni disciplinas ni valoraciones de orden social.

Al desarrollarse la sociología y al aislar la sociedad del conjunto de fenómenos humanos, como una realidad con sentido propio, las preocupaciones de orden social incidieron en la educación, individualista hasta entonces. Hubo una variación evidente entre el ideal educativo individualista y la aspiración de formar al hombre con un fuerte sentido de comunidad. Pero al aspirar a encontrar el destino del hombre en la colaboración con sus semejantes, se vio bien pronto que si se abría la perspectiva deontológica de una aspiración, se abría también la perspectiva histórica de un pasado común.

De ahí surgió la concepción, generalizada en los pedagogos modernos, de que el aprendizaje es, en gran parte, la síntesis de la evolución cumplida por el género humano. En la realización de ese proceso, lograda en una síntesis evolutiva, estaría un común denominador de los métodos agrupados bajo la denominación de “nuevos” o “activos”.

Este sólo hecho de la transformación de la escuela individualista en “escuela para la sociedad”, trajo una revolución profunda no sólo en las ideas y los fines de la educación, si no también en los métodos, el ambiente y el medio de vida que realiza la escuela. A su vez, el carácter de síntesis evolutiva dado a los estudios trajo la transformación de los programas, planes, procedimientos, material, etc.

Sin embargo, esa transformación de las ideas pedagógicas, con ser muy importante, no fue la principal en el conjun-

to de elementos que configuran el nuevo criterio. Más honda aún que la idea de comunidad, y más capaz de rendir consecuencias, fue la transformación de los conceptos sobre el niño mismo.

No es cierto que hasta el día antes de la aparición de las ideas nuevas, se concibiera al niño como al "homúnculo". Antecedentes sobre un criterio de especificidad de la naturaleza infantil no faltan; pero lo cierto es que con éstas fue que apareció el problema del niño con una jerarquía capaz de determinar en los hechos una actitud pedagógica basada precisamente en esa especificidad.

Cuando se comprendió que el niño tiene una individualidad propia que difiere de la del hombre y que no son lícitas las tendencias que buscan la supresión de la infantilidad y la transformación violentada de ésta para la obtención prematura de un ser adulto, se vio que en sus propias actividades y manifestaciones se encuentran, en potencia, los procesos educativos que debe aprovechar la escuela nueva. Hubo que abandonar criterios cristalizados de la pedagogía tradicional para elaborar nuevas concepciones sobre la base de la observación y la experiencia, realizadas sobre los mismos niños.

Se abrió así a la pedagogía un campo nuevo; de la "ciencia" –ilusión científica– de los pedagogos que todo lo sometieron a leyes, se pasó a los inicios de una ciencia nueva, en el estricto sentido del término: observación y experimentación.

El niño es el ser actuante; el maestro, el observador. El niño es el que da, con la interpretación de sus actos, intereses, tendencias, manifestaciones, el sentido íntimo del proceso educativo. El maestro, quien hace la estilización, por decirlo así, de ese proceso y busca los medios de enriquecerlo y alentarlos. Por eso Dewey llamó a este nuevo enfoque "la revolución copérmica": el sistema escolar, que giró en torno al maestro, lo hace ahora en torno al niño. La posición del

educador, sin embargo es más delicada que antes; más sutil, más afinada, requiere una poderosa capacidad de interpretación y un fino sentido orientador. Aunque aparentemente pase a un segundo plano, su función es primaria y de más delicada estructura que la que le asignaba la pedagogía tradicional. En ésta la técnica estaba preestablecida; en la nueva no: tiene que extraerla del elemento que está a su alrededor, viviendo su vida infantil, sustancialmente distinta de la del adulto³¹.

Pero la enseñanza científica consta de otra etapa más difícil aún que la de la observación. Tal vez, como ciencia, la pedagogía deba mantenerse ahí. Sin embargo, lo primordial de ella no es el proceso de observación y de interpretación de símbolos. Después de hecho el análisis y de afirmado el conocimiento respecto del educando, queda el proceso verdaderamente educativo; es decir, la parte que corresponde a la acción de enseñar, orientar y desenvolver las capacidades del niño. Y aquí está, no ya la ciencia, si no el arte del educador, que se hace más difícil, cuanto más liberado de sistematizaciones se encuentra.

De las experiencias realizadas se han logrado obtener elementos que configuran a grandes rasgos la naturaleza infantil; esos elementos son la base de la ciencia de la educación.

Hasta esta última etapa de los estudios pedagógicos se consideró como "ciencia de la educación", una pedagogía

31- La doctora Montessori, cuyos aportes han sido de extraordinario valor en la dilucidación de los problemas del niño, compara la actitud del educador con la del naturalista Fabre, cuando observaba, oculto en su inmovilidad, la vida de los insectos que, ajenos a él, realizaban sus actividades. La impecable precisión científica de la pedagoga italiana es contradictoria con sus métodos educativos, que se resienten, precisamente por ser reglados, metodizados y ajustados a un plan que pertenece más a ideas preconcebidas de la autora, que a los frutos, elásticos y variables, de sus observaciones.

que no tenía, precisamente, formación científica. Su fundamentación, empírica, intuitiva o racionalista, no se sujetó ni a principios ni a métodos científicos y cuando logró sistematizaciones lo hizo sobre bases supuestas y siguiendo —aunque impecables— desarrollos puramente lógicos que dieron barniz de verdad a los fundamentos iniciales. Por eso se ha dicho antes que el término “científica” aplicado a la pedagogía tradicional, puede traducirse hoy, en su justo valor, como “ilusión de ciencia”.

Seguramente en el futuro la pedagogía actual sufrirá recificaciones; pero es evidente que lo que durará más de ella serán esos elementos de observación científica que le sirven actualmente de fundamentación.

Esos elementos, pilares básicos de los modernos sistemas de pedagogía, son los caracteres propios de la naturaleza infantil y determinan el punto de partida que deben tomar los educadores que quieran hacer “ciencia de la educación”. Pero hay que estar alerta: si hasta el establecimiento de esos elementos generales y comunes a todos los niños, pudo hacerse ciencia, de ahí en adelante las posibilidades son muy elásticas y no se puede obrar ya ni sobre verdades absolutas, ni siguiendo la trayectoria de leyes inflexibles. Se está entonces dentro del reino del arte educativo que requiere tacto sutil y espíritu avizor.

Luzuriaga, al establecer un criterio sobre qué es nueva educación, la sintetiza en cinco principios muy generales que, a la vez caracterizan el movimiento pedagógico moderno, y expresan las ideas actuales sobre los niños. Esos principios son:

- Vitalidad.
- Actividad.
- Libertad.
- Infantilidad.
- Comunidad.

En ellos, en términos muy genéricos, se encuentran ya los caracteres que particularizan la psicología infantil y que dan base a los modernos sistemas educativos. Aunque unos y otros se confunden, es propósito de este trabajo extraer los primeros como nudo de la cuestión, y luego, por derivación, alcanzar a la localización exacta de los segundos.

El niño es un ser activo, cuyo desenvolvimiento normal se realiza, precisamente, por la gimnástica de esa actividad. Ese carácter está en muchos aspectos de su vida, pero especialmente en el juego.

El juego no es pasatiempo sin finalidad; lleva en si lo más íntimo de los impulsos infantiles y representa en el niño lo que el trabajo espontáneo en el hombre. Sea cual sea la opinión primordial acerca de lo que representa el juego en la vida infantil³², lo cierto es que expresa una parte importantísima de las manifestaciones de la psicología de esa edad.

De la tendencia al juego, y del estudio de su origen y función biológica, se pueden extraer conclusiones de carácter pedagógico y metodológico de alto valor.

Ya Froebel basó su sistema educativo en el juego; sometió sin embargo su conquista a una serie de preconceptos metafísicos que le quitaron lo más característicamente infantil del juego que es la espontaneidad. Los "dones" pudieron satisfacer la mentalidad filosófica de los hegelianos del siglo XIX, pero no son un juego de niños, sino un juego para niños, pero hecho e ideado por adultos. Lo que no quita en manera alguna el mérito del pedagogo alemán que abrió el campo a una nueva concepción pedagógica.

En el juego de los niños hay toda una psicología que descifrar, como en las viejas escrituras egipcias se ocultaba toda una historia. Este estudio se ha realizado o se está realizando y de las interpretaciones que de él se originan han surgido ya valiosos aportes para una pedagogía que busca nuevos

32- Claparède. "Psicología del Niño".

rumbos y nuevas soluciones. Puede asegurarse que ya no es posible educar sin conocer el carácter activo del niño y las manifestaciones de esa actividad a través del juego. Educar desconociendo esto, es lo mismo que pontificar sobre la libertad del hombre desde el puente de una galera.

Con la libre manifestación expresada por el juego, se ha podido localizar el proceso de los intereses generales que atraen la actividad física y mental de los niños. La existencia de esos intereses, su evolución y las líneas generales de ésta, han dado a su vez los fundamentos para la formación de sistemas pedagógicas basados en la evolución de esos intereses. Como con el juego, puede decirse que hoy no hay pedagogía posible sin base en el interés. Las prácticas forzadas que obligaron hasta a emplear elementos de tortura y que impusieron el temor como método de disciplina, resultan hoy a la luz de los nuevos tiempos como un anacronismo inaceptable; sin embargo hasta bien poco tiempo fueron moneda corriente.

Cuando se lee "El diario de Walafrido Strabo" en el que se narran los métodos de las escuelas monásticas de la Edad Media, se ve la distancia que existe entre una educación que desconoce al niño y otra que se basa en su conocimiento. Y es bueno que las comparaciones sean así rotundas, así groseras, para que contribuyan a romper con los vestigios y restos de prácticas que ya deberían haber desaparecido.

No cabe aquí discutir qué son los intereses y cuál es la evolución que cumplen. Estudios hay, y muy completos, sobre el particular. Lo que interesa es mostrar cómo un criterio pedagógico de este siglo no puede ignorar determinados elementos del alma infantil. Si la discusión entre partidarios del "esfuerzo" frente a los partidarios del "interés", tuvo su sentido histórico y lógico en la naciente pedagogía moderna, hoy esa discusión está superada: aún los partidarios de la "pedagogía del esfuerzo" no pueden adoptar posición sin

reconocer que en el niño existen determinados intereses que expresan tendencias de sentido íntimo y vital. Podrán subvalorar la eficacia pedagógica del interés pero no negar la existencia. Esta ya se ha incorporado definitivamente a las verdades de orden natural.

Otro elemento que configura el alma infantil y que participa de los aportes que el conocimiento de ésta da a la pedagogía, es la "percepción sincrética" o "globalización"³³.

En la técnica antigua servía de fundamento el tradicional precepto que imponía "ir de lo fácil a lo difícil"; de lo concreto a lo abstracto; de lo simple a lo compuesto, etc." Y durante siglos en ese principio se basaron métodos y programas.

Ahora la psicología infantil obliga a la revisión de tal postulado, al demostrar que la percepción en el niño no sigue el camino establecido tradicionalmente sino que es global. En consecuencia el método cambia, como asimismo la coordinación de las asignaturas, cuyo desarrollo debe adaptarse a un nuevo precepto sobre educabilidad. Fácil es comprender cómo la modificación de un concepto sobre los niños, puede cambiar las ideas más arraigadas sobre educación.

Cabe decir, sin embargo, que el sincretismo infantil ya había sido percibido intuitivamente por nuestro gran Vaz Ferreira: la base psicológica de su idea directriz de la "penetrabilidad" no puede ser otra que la de la percepción sincrética.

Puede verse, en fin, cómo algunos aspectos de la psiquis infantil condicionan la enseñanza. Sin volver a la vieja discusión de si la pedagogía es una ciencia derivada de la psicología, o es autónoma, o es un arte, es claro, de meridiana claridad, que no puede realizarse con sentido científico —en la verdadera acepción— sin entroncar sus métodos y solucio-

33— Claparède llama a esta aptitud percepción sincrética y Decroly globalización. Tal vez fuera útil darle la primera denominación a la aptitud psíquica y reservar la segunda para la correspondiente ordenada pedagógica. Psicología y pedagogía tendrían así dos conceptos concurrentes y, a la vez diferenciados.

nes educativas con la realidad viva del alma del niño. Y esa realidad viva es múltiple y compleja, y como es imposible aquí un análisis de ella, basten los elementos que se han expuesto para fundamentar la tesis que se sostiene: que la variación de los métodos educativos –evolucionando hasta configurar una “nueva pedagogía”– ha sido impuesta por el conocimiento que actualmente se tiene de los niños, siendo éste el verdadero fundamento científico de la educación.

LOS FUNDAMENTOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN

Estos elementos, que sin ser completas configuran ya específicamente el alma infantil, dan una idea de la inversión de criterios que se ha producido al interpretar el alma de los niños.

En la pedagogía tradicional el juego era un pasatiempo infantil, la actividad física un motivo de indisciplina, la socialidad o colaboración una actividad ilícita sujeta al código penal escolar y el egocentrismo un egoísmo despreciable. La educación, sus fines, métodos y procedimientos, nacieron del criterio de los adultos y, de acuerdo a leyes preestablecidas y exteriores al niño, se regló la enseñanza, que, además, debía responder a una finalidad, a un criterio de "lo que debe ser", establecido también con prescindencia absoluta de todo concepto de infantilidad.

Se trató a los niños como si tuvieran psicología de hombres y se violentaron las tendencias que no respondieran al plan educativo y a la finalidad perseguida en la educación.

En la nueva concepción del niño prima en cambio el concepto general de infantilidad. Se ha demostrado que éste, ni aún en su crecimiento físico, sigue las leyes de los adultos, y que, por consiguiente comprende fenómenos específicos propios de su edad y de la evolución de su desarrollo.

Al cobrar así jerarquía la infantilidad, la ciencia aplicada que se basa en el conocimiento infantil ha cambiado sus fundamentos y con ellos la esencia de sus métodos. En la Edad Media, cuando la base de la edificación estaba en la cruceña de ojiva, las catedrales góticas respondieron a un mismo concepto estético. Hoy la base de construcción es otra y hay la posibilidad de nuevos estilos arquitectónicos. Lo mismo pasó con la pedagogía construida sobre la base de una psicología reglada y sometida a leyes; al cambiar los fundamentos de ésta se subvirtieron las concepciones derivadas y se

produjo la "revolución copérnica", que fue como en la clásica revolución astronómica, la sustitución de un sistema basado en una "ilusión de ciencia" por otro científico, es decir, basado en la observación y la experiencia³⁴.

Planteadas así las cosas salta a la vista un problema inicial: si la transformación de criterios sobre la psicología del niño trae aparejada la transformación de la pedagogía, ¿qué relaciones y grados de supeditación existen entre una y otra?

No es el caso entrar en la discusión académica de este debatido problema. Baste señalar que en la pedagogía tradicional se consideró a la pedagogía como una ciencia derivada de la psicología y sometida a sus leyes y procesos. De ahí que, considerada la psicología como una ciencia reducida a leyes –más de valor lógico que científico– la pedagogía también resultó invariablemente reglada.

En el criterio moderno las cosas han variado: en primer término la psicología –sometida al método experimental– ya no es la ciencia precisa, exacta y reducida a leyes. Se ha convertido en ciencia fenomenológica y sus conquistas están aún dotadas de gran elasticidad.

Por otra parte, se han abierto nuevos campos a la investigación: la psicología colectiva, funcional, la psico-pedagogía, el psicoanálisis, que por ahora, en exactos términos, no dan más que criterios generales como aportes a la pedagogía.

Por último, ésta, ganando en especificidad, toma sus elementos no sólo de la psicología; sus fuentes están en su propia realización, como ya se observaba antes, en los aportes de la sociología, de la filosofía, de la tecnología, de la estética, etc.

34– Puede suceder, sin embargo, que lo que consideramos hoy como "ciencia" se convierta, como fruto de investigaciones posteriores en una nueva ilusión y sea sustituida por nuevas verdades. En toda verdad hay algo de sentido hipotético; sin embargo, mientras las actuales verdades –que lo son para nosotros– subsistan, es lícito basarse en ellas sin reservas y considerándolas como tales.

Todo hace, pues que la posición actual de la pedagogía SEA MAS UNA ACTITUD GENERAL FRENTE AL PROBLEMA DE LA EDUCACION, QUE UNA POSICION CIENTÍFICA PREDETERMINADA. Una posición inicial que define el educador en base a una serie de principios generales –ajustados a verificaciones ya realizadas– y que sirven de fundamento a las consecuencias prácticas en que se expresa luego el arte de educar. Estos principios generales, son fundamentalmente los ya determinados para configurar a grandes rasgos el común denominador del alma infantil.

La pedagogía actual ha variado, por esto sus planteamientos. Al basarse en principios distintos de los antiguos y al haber cobrado autonomía emancipándose de la tutela de las ciencias que la fundamentan, no puede ya ni someterse a un principio general preconcebido, como lo hizo la pedagogía cristiana de la Edad Media, o la renacentista de las Universidades, ni seguir ciegamente los caminos que le marque otra ciencia, como sucede con la psicología en la pedagogía tradicional.

Por eso los criterios predominantes sobre los niños, sólo dan base a ideas generales sobre educación. La concreción de esas ideas en desarrollos sistemáticos y completos, queda librada a la interpretación de los pedagogos que se deciden a llevarlas a la práctica, o a desarrollarlas según un sistema. Ese es el origen de los métodos llamados “nuevos” o “activos”, que tienen de común una serie de definiciones iniciales, pero que se bifurcan luego según las ideas y tendencias predominantes de sus autores.

Por eso bajo el nombre genérico de escuelas activas, se agrupan una serie de realizaciones pedagógicas que tienen identidad de principios generales, pero que se diferencian luego en los procesos pedagógicos a seguir. Ha pasado con la escuela nueva lo que pasó en épocas bíblicas con la interpretación religiosa: mientras el principio general era res-

petado e indiscutido por considerársele de carácter divino, las interpretaciones posteriores fueron de una variedad sorprendente, según las inspiraciones íntimas de cada profeta. Haciéndole rendir más consecuencias a la comparación, conviene recordar que una de las razones fundamentales del origen de la Iglesia fue precisamente la necesidad de crear una institución que unificara los dogmas y que evitara la anarquía de las interpretaciones personales.

Como la educación tiende precisamente a la mayor amplitud en el campo de la investigación y la experiencia, es necesario preservar esa libertad de investigación a fin de enriquecer con nuevas experiencias la evolución de la pedagogía en el presente. El mayor peligro está en dogmatizar prematuramente la nueva ciencia, pues todo dogmatismo cristalizado traería la amputación del actual proceso educacional; y hay que evitar, por respeto a la experiencia, las estabilizaciones prematuras³⁵.

Los principios generales que configuran la pedagogía moderna han surgido fundamentalmente de la nueva composición de lugar que se le asigna al niño en la escuela. Al ser él el centro principal de actividad, todos los elementos educativos giran a su alrededor: la escuela, el ambiente de la clase, la actividad del maestro, los métodos de enseñanza, etc.

35— Entramos aquí al peligroso campo de las experiencias escolares. Las polémicas, en este terreno, han tenido más acritud que en ningún otro. Los partidarios de que se deje libre el campo de la experiencia, se basan en lo poco científicas que son las bases de la pedagogía; los contrarios, en que no es posible "tratar al niño como a un conejillo de Indias". La discusión ha alejado a unos y a otros de los términos reales del problema: hay un campo de garantía del que la experiencia no debe salirse; y es el del respeto al alumno y la posible intromisión en su futuro destino; pero respetando ese centro inviolable, el resto del campo educacional es propicio para la experiencia. Sin ella no hubieran sido posibles ni la evolución lenta, ni las transformaciones revolucionarias; y es evidente que no se puede negar la legitimidad de unas y otras.

Ahora bien; para que no se grave en torno a una excéntrica, es decir, para que el elemento central esté en su justo medio, hay la necesidad de ponerlo en un ambiente propicio, a fin de que se manifieste lo más autónómicamente posible. Hay que salvar pues, en la organización escolar, el principio general de la infantilidad y sus derivados inmediatos. No es otra cosa lo que se quiere decir cuando se habla de los derechos del niño.

Es preciso insistir en esto, porque aquí se encuentra el nudo de la tesis sostenida en este trabajo. La organización escolar debe adaptarse a las exigencias de este principio de infantilidad si quiere ponerse a la altura de los tiempos. No es ésta una exigencia de las escuelas “nuevas”, o de tal o cual método –de esos ya rotulados–; su necesidad parte de las exigencias del niño que han evolucionado haciéndose más imperiosas en el presente.

Que tal pedagogo haya adoptado el desarrollo del programa de información bajo la forma de “centros de interés” o de “proyectos” o de “asignaciones”, tiene su importancia; pero ésta nace de un principio más general que no hay que perder de vista: el concepto del desenvolvimiento y la autoactividad en el proceso educativo.

Considerar al niño desde su infantilidad, quiere decir darle un tratamiento que no surja de otro criterio que el que determine su condición de niño. Si el juego, por ejemplo, es una necesidad suya vital, no debe el educador prohibírselo, si no por el contrario, aprovecharse de la actividad lúdica para iniciar un proceso de educación progresiva. Si el egocentrismo es una tendencia natural, no es posible tomarla como digna de repulsión; antes bien, en saberse situar en las condiciones de aprovechar esa tendencia sublimándola hacia un altruismo superior, están las condiciones del pedagogo moderno.

El respeto a la infantilidad tiene como condición, el respeto a la libertad infantil. Solamente en un clima de libertad per-

sonal y colectiva el niño se manifiesta tal cual es; también solamente así, la libertad no es indisciplina.

El niño es naturalmente activo. La incomprensión de esto lleva a establecer el orden estático como principio general de la vida escolar. Se comprende que toda manifestación no reglada debe entonces ser suprimida porque el interés general del mantenimiento del orden así lo exige. Como no se puede permitir a un soldado que en una revista militar rompa filas por su cuenta, no se permite en la escuela que un niño se levante de su asiento, solicitado por cualquier circunstancia. El orden sistemático impone tales tratamientos pedagógicos. La educación tradicional trató así a los niños, como si fueran una masa indiferenciada, y el criterio pedagógico consideró buena la escuela donde el régimen disciplinario era semejante al del cuartel. Pero la arquitectura de todo este andamiaje se vino al suelo cuando, por conocer más hondamente el alma infantil, se comprendió que ésta repudiaba tal tratamiento y que exigía una más libre expansión. Entonces se verificaron hechos sorprendentes, tales como que existe un orden natural, íntimo, que nace de la libre actividad, y que en un ambiente donde ésta es respetada, las rebeldías casi desaparecen³⁶.

El respeto a unas tendencias, impone la modificación del ambiente escolar; fue éste uno de los grandes aportes de la Sra. Montessori, y, antes que ella, de Froebel. La atención a otras, exige la transformación de métodos y modos de enseñar, la selección de las materias de estudio y la transformación de los programas escolares, elementos todos constitutivos de las nuevas corrientes educacionales. Casi podría decirse que hacer el análisis de éstas es hacer el proceso

36- La "rabona" fue en la historia de la escuela, una institución universal. Hoy casi ha desaparecido: el chico, sintiéndose a gusto en la clase, no siente la necesidad de escapar de ella.

de las interpretaciones que se han dado al hecho inicial y fundamental de la revalorización del niño³⁷.

37- Queremos señalar, una vez más, el centro nuclear del presente trabajo. Entendemos que la alteración del ambiente escolar surgió de la transformación de criterios y opiniones alrededor de lo que es la naturaleza infantil. Al criterio predominante de la pedagogía tradicional, correspondió un tipo de escuela; al criterio actual, corresponde otro. De la primera pueden ser símbolos, por ejemplo, el banco fijo o el cartel de la abeja; de la segunda la mesa colectiva, o una colmena en actividad.

ESCUELAS Y ENSAYOS. (EUROPA).

Los nuevos fenómenos económicos, sociales y políticos que advinieron con el siglo XIX, fueron creando el clima de las soluciones educacionales. La revisión que hizo el pensamiento del siglo sobre las concepciones anteriores tuvo como resultado la revolución pedagógica. Y ésta no pudo hacerse sin preocupaciones científicas en un momento en que las ciencias habían avanzado extraordinariamente, ni tampoco sin otras de orden social, cuando el problema de la sociedad como un fenómeno definido y preñado de incógnitas inundaba la literatura de la hora.

Por otra parte de los Estados, viendo dilatadas al infinito sus posibilidades por la facilidad de los medios de comunicación, y extendidas inconmensurablemente sus fronteras ante mares libres y conquistas fáciles, necesitaron de hombres capaces, llenos de fuerza y vitalidad, muy distintos del tipo escolástico y racionalista que creaba la escuela anterior.

De ahí que, con el derrumbe de una serie de dogmas vencidos por la verdad científica y con la democratización de los pueblos a causa de la supresión del régimen de castas, vino también la necesidad de una escuela nueva que rompiera con el anquilosamiento de la educación tradicional.

El movimiento se inició en Inglaterra, país viejo pero con un mundo en sus manos para colonizar. A sus escuelas les sobraba racionalismo, humanismo, clasicismo. Necesitaban ahora la corriente vital de los tiempos nuevos: la audacia del deporte, la salud de la vida del campo, el dominio propio que se obtiene con el goce pleno de las facultades físicas y espirituales. Y así sobre el modelo de un colegio inglés, nació la primera "escuela nueva", que no tuvo en su origen otro propósito que el de corregir y mejorar formas educativas ya anquilosadas.

Esa escuela fué de la Abbotsholme fundada por el doctor Cecil Reddie en 1889. El clima educacional de los colegios secundarios ingleses, las Publics Schools, procedía directamente de las viejas Universidades medievales. Cultura claustral, fundamentalmente humanística y métodos intelectualizados y verbalistas. Allí se preparaban los jóvenes del Imperio para pasar luego a las grandes Universidades: Eton, Cambridge, Oxford, donde cursaban distintas carreras.

Sin romper con las seculares tradiciones inglesas, Reddie introdujo en su escuela métodos y conceptos nuevos. Dejó como estaban algunos principios y usos, tales como el internado, los "capitanes", la vida lejos de las grandes urbes. Pero transformó planes de estudio, horarios, métodos, y por sobre todo cambió el clima ambiente de la vida escolar.

A 30 kilómetros de la ciudad de Stafford, en Derbyshire, sobre 133 hectáreas de terreno, Reddie inició su obra, con el propósito de dar jerarquía a aspectos fundamentales de la educación, ya que "en todas las escuelas (secundarias) la educación espiritual es lamentable y en gran número de ellas casi rudimentaria la educación física, artística y moral."

La escuela de Abbotsholme —sin entrar en detalles— ES COMO CASI TODAS LAS ESCUELAS NUEVAS DE EUROPA, una institución de carácter privado en la que sólo pueden inscribirse niños de las clases pudientes. En 1922 la pensión anual que pagaba cada alumno era de 150 libras esterlinas.

Siguiendo el ejemplo de Reddie, un maestro de Abbotsholme, Mr. Badley fundó la escuela nueva de Bedales, aunque introduciendo una serie de variaciones en las prácticas y en la organización. Una de éstas fue la educación de los sexos (coeducación) que no se practicaba aún y que era considerada como una experiencia peligrosa y atrevida en un instituto de internado.

El éxito de los ensayos permitió que se fundaran nuevas escuelas de este tipo en Inglaterra, entre las que pueden

contarse la de Clayesmore (1896), Winchester y la de Ruskin, (ambas en 1899).

Pero si las escuelas nuevas de Inglaterra no constituyeron una transformación revolucionaria –en las Islas Británicas las revoluciones son casi imposibles– no puede decirse lo mismo de su repercusión en el Continente.

A fines del siglo visitó Inglaterra el pedagogo francés Camilo Demolins y allí conoció a Reddie, a Badley y a sus escuelas de Abbotsholme y Bedales. A su regreso publicó en Francia un libro que tuvo una resonancia extrema –“A qué obedece la seguridad de los anglosajones”– y fundó una escuela de experimentación y ensayo, “L’Ecole des Roches”.

El libro fue un alegato contra los métodos de educación vigentes en Francia, comparándolos con los que acababa de observar en Inglaterra y deduciendo la incontestable superioridad de los últimos. La escuela constituyó la reacción, en los hechos, contra el sistema educacional que combatía.

La fundación de L’Ecole des Roches, en Normandía (1899) fue la iniciación de la escuela nueva en el Occidente europeo.

Tiempo después Bertier, director de “Les Roches”, –Demolins no enseñó nunca en ella– fijó los principios de la educación nueva en un libro titulado “L’Experience de L’Ecole des Roches et la Réforme de l’Education en France”.

A la experiencia de “Les Roches” siguió la fundación de L’Ecole de L’Ile de France en 1901 y, al año siguiente, la del “College de Normandie”, dirigidos por Hawkins y Hebert, respectivamente.

Años después, la influencia del Método Decroly, las experiencias de Cousinet y el movimiento de “Les Compagnons de L’Ecole Nouvelle” dieron solidez y carácter al movimiento de Francia, en una etapa posterior a la guerra europea.

Simultáneamente, y en forma similar, se propagaron las ideas nuevas en el centro de Europa, y, especialmente en Alemania.

El doctor H. Lietz visitó Abbotsholme y escribió, como Demolins, un libro que en Alemania tuvo gran difusión. Casi al mismo tiempo fundó una escuela nueva u hogar de educación en el campo (el Landerziehungsheimen, abreviado L.H.E.). Esa fundación, muy modesta al iniciarse (1898) fue ganando importancia en los años posteriores, y en 1901 el propio Dr. Lietz fundó un segundo L.E. en Turingia y otro, poco después, en Bieberstein. El cuarto y último lo fundó en 1913. A la muerte de su fundador los L.H.E. pasaron a ser administrados por un Consejo de beneficencia de Prusia.

Con el Dr. Lietz colaboraron dos maestros que más tarde se hicieron famosos: Paul Geheeb y Gustavo Wyneken. Juntos fundaron —al separarse de Lietz, con quien trabajaban— una “comunidad escolar libre” en Saalfeld (Turingia), conocida con el nombre de “Escuela de Wickersdorf” (1906). Los dos maestros siguieron en su experiencia los mismos principios que su director. Tres años después, en 1909, por disidencias ideológicas, Paul Geheeb se separó de Wyneken y fundó en Neppenheim una nueva escuela: “Odendwaldschule”.

Todas estas escuelas fueron internados, en el campo, donde se practicaron métodos y ensayos propios de “la nueva educación”.

Contemporáneo de este movimiento de orden privado —que fue interrumpido en los períodos de pre-guerra y guerra— se realizó en Munich la famosa experiencia de Jorge Kerschens-teiner, creador de las “escuelas del trabajo” o “*arbeitschule*”. Este ensayo tuvo dos aspectos: primero, la transformación de las escuelas municipales de Munich, inspiradas en el pensamiento de este maestro, que fue Consejero Escolar desde fines del siglo hasta después de la guerra; y segundo, el ensayo hecho en dos escuelas muniquenses —de cuatro

clases cada una— en las que aplicó íntegramente su plan de enseñanza.

Kerschensteiner murió en 1932, cuando su experiencia triunfaba ampliamente y sus escuelas se habían hecho famosas ya, en el mundo entero. Su influencia, sin embargo, que no tuvo límites en el espacio, los hubo de tener en el tiempo: los nuevos conceptos sobre educación traídos por la “Nueva Alemania”, subvirtieron totalmente el sentido del fin supremo de su “Estado Moral”³⁸.

Hubo en Alemania, otras experiencias interesantes, como la de Augusto Heyn, en el municipio berlinés de Neukolln, que representó una variante de las “escuelas del trabajo”. Pero las que tuvieron más resonancia, fueron las ya mencionadas de Wyneken y, especialmente, de Kerschensteiner.

Por último quedan en Europa dos movimientos de fundamental importancia: los ensayos de Montessori y de Decroly. Se han desglosado de las manifestaciones de la pedagogía europea, precisamente en razón de esa importancia.

María Montessori, doctora en medicina y directora del Departamento de Niños Desequilibrados e Idiotas de la clínica de Psiquiatría de Roma, comprendió que necesitaba de un auxiliar educativo para tratar a los niños que estaban bajo su control médico. En 1896 inició sus trabajos, y dos años después, desde una escuela de Roma, sus clases a los maestros sobre educación de anormales.

38— “La misión suprema de la escuela es la educación de la juventud para el servicio del pueblo y del Estado en el espíritu nacional—socialista. Se ha de cultivar todo lo que fomente esta educación y evitar todo lo que la ponga en peligro. Para la educación popular y cívica, son decisivos los fines del gobierno del Reich determinados por el movimiento liberador alemán. Toda la vida interna y externa de la escuela está al servicio de esta finalidad. A ella están obligados los directores, maestros, alumnos y funcionarios escolares”. (Texto de un Decreto del Ministerio del Interior del Reich).

Después de largos estudios y experiencias, logró instalar en Roma en 1911 su primera Casa dei Bambini, de acuerdo, sin restricciones a sus ideas sobre educación, que tenían, o tienen, por base la aplicación de los métodos ensayados para los anormales, en la enseñanza de los niños de tipo común³⁹.

La fama de la señora Montessori se extendió al mundo entero, al punto que alumnos de todos los países concurren a sus Cursos Internacionales para maestros. A través de ellos, de sus conferencias y, especialmente, de su obra de publicista, su método se ha difundido por todo el mundo. Puede decirse que el Uruguay —donde se conoce y se admira a la maestra italiana— es uno de los pocos países que no cuentan con una “Casa de los Niños” de tipo montessoriano.

Ovidio Decroly, el famoso pedagogo belga, tiene tantas semejanzas de formación con la Sra. Montessori, como diferencias en las ideas sobre educación. Como ella fue médico, dedicado al estudio de niños anormales, en momentos en que los trabajos de Binet y Simon concentraban el interés general. En 1901 fundó en Uccle una escuela para anormales, donde inició el estudio y aplicación de su método. Siendo satisfactorios los resultados, en 1901 estableció la escuela de la calle L'Ermitage bajo el lema de “Ecole pour la vie, par la vie”⁴⁰.

39— En esta breve noticia sobre autores y sistemas no corresponde hacer una exposición del Método Montessori. Sus libros “El Método de la Pedagogía Científica”, “El Niño”, “Ideas Generales Sobre mi Método”, etc., “El Método Montessori” de Mme. Paew, etc., son las mejores fuentes que conocemos. Como crítica del mismo hay un trabajo de Hertz y Brandt en el N° I de Enciclopedia de Educación (1927), que compartimos en todos sus términos.

40— Con más razón es obvio hacer una síntesis de la pedagogía decrolyana, tan discutida y ensayada en nuestro país. A las tres escuelas experimentales que practican su sistema, se agrega un curso que se dicta en los Institutos Normales sobre Pedagogía Decrolyana. Además hay una extensísima bibliografía sobre el tema.

Decroly ocupó en el profesorado todas las dignidades, siendo su carrera ininterrumpida. En lo pedagógico contribuyó poderosamente al movimiento de las escuelas nuevas, no sólo con sus experiencias, sino también con la cuantiosa bibliografía de que es autor. Como psicólogo destacó el valor del juego, la preponderancia de la percepción sincrética, el valor del interés, y corrigió y mejoró las escalas de medición de la inteligencia.

El método Decroly, oficializado en Bruselas durante la anterior ocupación alemana, ha sobrepasado fronteras y se ha extendido por todo el mundo. La personalidad de su creador, de una extraordinaria atracción y simpatía, es considerada como una de las más características del movimiento renovador que nos ocupa. El nombre de Ovidio Decroly, cuya muerte acaeció en 1932, es, para la escuela nueva, un símbolo respetado y sin discusión.

Faltaría aún una larga serie para completar la lista de los realizadores de la escuela nueva; pero ello resulta excesivo para los límites del tema. Baste recordar la obra de Claparède, uno de los psicólogos contemporáneos más cotizados; de Ferrière, el más inquieto de los propagandistas; de Gentile y Radice; creadores de la reforma escolar italiana, con todas sus virtudes y todos sus errores; de Otto Glockel, creador de la reforma austriaca; de los pedagogos soviéticos, y de los maestros y publicistas españoles, que modificaron sustancialmente algunos aspectos de la nueva educación, etc.

LOS NUEVOS ENSAYOS. (ESTADOS UNIDOS).

En Estados Unidos el movimiento hizo su eclosión más o menos al mismo tiempo que en Europa; pero aquí en medio de condiciones más favorables. En primer término Estados Unidos es un país nuevo sin tradiciones semisagradas y sin noblezas de sangre; un movimiento renovador, lejos de estar reñido con el progreso general, es parte de su gigantesco dinamismo. En segundo término, ningún país en el mundo presentaba a principios de siglo tan hipertrofiado el desequilibrio causado en la sociedad por el desarrollo industrial. Por último el prestigio de la reforma escolar representada por la obra de Horacio Mann, no se había extinguido ni mucho menos.

En tales circunstancias la aparición de un nuevo ideario que se condensara en "la necesidad de una escuela nueva para los tiempos nuevos", tenía el éxito asegurado. Con más razón si el movimiento encontraba un intérprete, como había sucedido con la reforma anterior. Y lo encontró en John Dewey, al punto que puede decirse que la nueva educación en la República del norte ha sido inspirada casi totalmente por las prácticas y, especialmente, por el pensamiento de este filósofo americano. Aún en los sistemas que luego se separaron de sus ideas, el pragmatismo, el socialismo, el funcionalismo deweyano campea en prácticas y soluciones.

Dewey fundó en 1896 su "University Elementary School" de Chicago, en la que trabajó hasta 1903. Esa experiencia fue la base de sus ideas pedagógicas posteriores.

La Escuela Elemental Universitaria de Chicago fue, en muchos aspectos, una institución revolucionaria, que rompió con las ideas imperantes sobre la educación de los niños. Pudo ser así porque era una institución pequeña, libre, de carácter privado, y que funcionaba bajo un régimen de excepción.

Pero si importantes fueron las prácticas que en ella se realizaron mucho más lo fueron las proyecciones de las mismas a través del pensamiento de su creador, cuando éste se convirtió en el primer doctrinario de la educación nueva. Porque en Dewey está condensada, más que en ningún otro, la esencia pedagógica y filosófica del movimiento educacional del presente siglo. Si con Herbart culminó el período de la pedagogía tradicional, con John Dewey culmina el de la nueva educación.

La pedagogía de Dewey – fuertemente influenciada por Natorp – tiene un sentido social de hondo significado. No sólo es social en cuanto a su ambiente y a sus fines; lo es también en la perspectiva histórica del proceso humano. Por eso Claparède la ha definido como “genética, funcional y social”.

Pero es además revolucionaria porque transforma el ambiente de la escuela. El centro de la actividad escolar es el niño; su actividad y la colaboración e interdependencia social entre los alumnos, el medio vital en que se desenvuelve la vida escolar. Completa este cuadro, la exaltación del valor educativo del trabajo manual, al que dignifica y eleva al mismo plano de valoración ética y pedagógica que el trabajo intelectual. Su pedagogía se basa en la actividad del niño, que aprende haciendo y no escuchando.

A través de Dewey, cuyas ideas han sido expuestas con una brillantez, elegancia y poder de persuasión muy difíciles de alcanzar, la escuela ha cambiado sus fines, fundamentos, métodos, programas y medio ambiente. En él está la verdadera revolución o transvasación de elementos que caracterizan el movimiento pedagógico de la escuela activa, de la que él es el más fecundo creador.

Aún hoy, a cuarenta años de sus primeras experiencias, su espíritu y su pensamiento, así como su incansable actividad

de propagandista, siguen orientando y fortaleciendo las ideas y realizaciones que condensó una vez en su "Credo"⁴¹.

Pronto en Estados Unidos las nuevas ideas sobre educación dieron lugar a nuevos ensayos, que derivaron de los principios iniciales hacia caracteres propios y propias soluciones.

Entre ellos, hay escuelas que siguen, con más o menos fidelidad los métodos deweyanos: la Park School de Buffalo; la de Fairhope, llamada también "de educación orgánica", que dirige Mrs. Johnson en Alabama; las "Escuelas de la Ciudad y del Campo" que dirige la señora Pratt en Nueva York, etc.

Las hay también que basándose en los mismos principios, han derivado a otras soluciones, incidiendo lo fundamental de la reforma en diversos elementos educacionales. De ellas pueden considerarse como características la de Angelo Patri en Nueva York, la de Mrs. Parkhurst en Dalton, cuyas experiencias dieron origen a la generalización del ya famoso "Dalton Plan", y el sistema Winnetka establecido por C.W. Washburne en el Estado de Illinois.

Algunas escuelas americanas realizan, principalmente, experiencias de orden social; tal la de Angelo Patri. Otras tienen de interesante la organización y coordinación del trabajo escolar, como las de Gary. Por último otros ensayan sobre métodos y formas de adquisición de los conocimientos, vinculando éstos al trabajo autodirigido; Dalton y Winnetka son las más conocidas.

Pero en general, puede decirse que los ensayos americanos tienen como elemento central el pragmatismo de Dewey, al cual hacen rendir todas las consecuencias capaces de una filosofía de la acción. A la vez que a través de ese mis-

41- Tanto sobre Dewey como sobre los demás autores que aquí se citan hay una cuantiosa bibliografía, casi en su totalidad traducida al castellano. Sobre Dewey nos permitimos señalar como buena, la síntesis de Ou-Tsuin-Chen. (Enciclopedia de Educación 1932).

mo pragmatismo se ha infiltrado una fuerte corriente vitalista, expresada unas veces por prácticas tales como el deporte, la vida en el campo, el "scoutismo", y otras por la exaltación de la responsabilidad personal, el rendimiento individual y la capacidad e iniciativa. Hay también en el pensamiento pedagógico americano –que se manifiesta con bastante intensidad en el Plan Dalton, por ejemplo– una fuerte influencia del taylorismo industrial, propio de los tiempos modernos. Y es a ese taylorismo, expresado por una dosificación racionalizada del trabajo y, por consiguiente, por idéntica valoración del rendimiento, que se deben las críticas más agudas que se han hecho a los ensayos de la nueva educación en Estados Unidos.

El propósito de preparar a los niños para la vida en un país de alto perfeccionamiento industrial y de arraigadas convicciones republicanas –con las correspondientes derivaciones hacia la democracia política– son las más claras y exteriores finalidades de la escuela nueva en la gran República del norte. La vida para la acción, con el consiguiente desenvolvimiento de todos los recursos físicos e intelectuales del educando, sin otro freno que la conciencia social y la responsabilidad de sí mismo, son, a su vez, sus finalidades más íntimas.

RECTIFICACIONES POLÍTICAS Y FILOSÓFICAS

No sería exacto, a pesar de haber llegado ya al pleno reino de "la pedagogía de la mesa colectiva", truncar aquí el esquema del panorama pedagógico actual. Porque el presente no responde ya ciegamente al criterio de la escuela nueva o activa: fenómenos propios de ella misma, o hechos exteriores a su gestación y desenvolvimiento, han dado lugar a procesos de revisión y rectificación que no se pueden negar ni desconocer. Sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza, estas rectificaciones, que han transformado a veces totalmente el espíritu de la nueva educación, no han tenido otro remedio que adoptar sus métodos para cumplir determinados procesos educativos. Y en ese aspecto la escuela activa parece inconvencible. Se debilita, en cambio, peligrosamente, el espíritu de libertad y cooperación que animó sus realizaciones.

En las nuevas organizaciones políticas nacidas de la post-guerra, la nueva educación fue blanco de un fuego cruzado: para los revolucionarios, era una institución burguesa, con espíritu de casta y realizando una actividad social a base de artificios y pasatiempos; para los reaccionarios constituyó un vivero de producción anárquica, que era necesario sofocar para hacer posible la formación de una sociedad organizada, jerarquizada y estatizada, tal como la entendían dichos movimientos. De derecha y de izquierda vinieron, pues, las rectificaciones.

Los pedagogos de izquierda afrontaron la lucha sosteniendo la tesis de que la escuela debía estar al servicio exclusivo de la comunidad y bajo el contralor del Estado. En la tesis marxista, que era la sustentada, toda forma de desenvolvimiento libre debe estar condicionada a ese principio fundamental. El niño, integrante de su clase social, goza de una serie de

prerrogativas y distinciones, como militante en formación de su clase o de su partido.

La neutralidad desaparece y la acción política y social forman parte de la labor pedagógica. La escuela es, pues, el gran campo de formación de las juventudes, con una orientación político social determinada.

Lo que en nuestras escuelas se condena, aquí se exalta; hay la finalidad concreta de crear el ciudadano para una sociedad determinada. Hay, pues, un finalismo preciso y definido, sin elaboraciones metafísicas y sin elegancias retóricas. Se construye la sociedad futura, como se construye un sistema de riego o como se organiza un ejército. Fines claros y métodos precisos. Dentro de éstos, grandes aciertos, algunas veces; grandes errores, otras. Generalmente, siempre a gran distancia de nuestra aceptación crítica.

Los pedagogos de derecha han ido a soluciones semejantes, pero tal vez más radicales. Sus sistemas están subordinados a un idealismo trascendente que tiene antecedentes directos en la filosofía alemana. Pero ese idealismo se concreta en elementos más terrenales y tangibles que la idea de Hegel o la metafísica de Nietzsche. El dios es el Estado y quien lo representa; la organización, la jerarquía; la finalidad, el dominio; el medio, la fuerza.

Dentro de este cuadro se comprende que no haya cabida para el ambiente de paz y trabajo que es condición de las escuelas activas. Todo está dominado por un idealismo agresivo, que puede sintetizarse en la expresión: "vivir peligrosamente". No es posible, pues, ninguno de los principios de libertad y neutralidad que preconizamos; todo es organización, jerarquía, disciplina. La escuela es un campo político y en cierto modo, militar. El viejo y fracasado ideal espartano, ha vuelto con los siglos a hacer su aparición.

Pero cabe señalar que tanto las organizaciones de izquierda, como las de derecha han empleado los elementos que

las escuelas nuevas pudieron aportarles, una vez eliminados aquéllos que contravinieran sus principios más generales. Y en este sentido la escuela nueva aún triunfa y mantiene bases inconmovibles porque afectan la raíz misma de la naturaleza humana. Sus elementos esenciales, aún en este mundo enloquecido, se mantienen en pie.

Por último, hay una nueva rectificación al criterio pedagógico de la nueva educación, que, sin someterse a elementos extraños a la pedagogía, busca una orientación hacia nuevos rumbos. Se trata del movimiento conocido con el nombre de "Pedagogía de los Valores".

Anteriormente se ha tratado de precisar qué es "ciencia de la educación" y hasta dónde es posible de realizar sin la intervención de elementos "no científicos". Es fácil ver, por otra parte, que la parte no científica comprende un amplio campo dentro de los problemas educacionales.

Pues bien; la pedagogía de los valores, en una expresión muy sintética, podría considerarse como la parte que comprende la investigación de los fines de la educación, referidos éstos a una tabla de valoraciones.

Hay –para explicarlo de otro modo– una pedagogía científica que tiende a reducir la educación a la categoría de una ciencia mediante el estudio de los fenómenos y el establecimiento de leyes. En su contenido esta ciencia no tendría otra finalidad que la de buscar el establecimiento de esas leyes y seguirlas ciegamente como leyes naturales que son.

Presupone, para su reino, una ordenación natural que no cumple a través de las leyes establecidas. Y del exacto cumplimiento de éstas depende que la educación esté o no bien orientada.

Frente a esa tesis científicista se levanta la pedagogía filosófica. No es posible enseñar a tontas, ciegamente, hay que establecer un objetivo como referencia para la orientación de la enseñanza; un fin en la misma que marque cuál debe

ser la aspiración en el destino del hombre. Y la investigación de los elementos que pueden orientar el proceso educativo hacia un fin o hacia una multiplicidad de fines es lo que se aspira la pedagogía de los valores⁴².

Digamos para terminar, que la pedagogía de los valores – que existió siempre dentro del reino de los fines educativos– es un valioso aporte para la pedagogía general, ya que, como creemos haberlo probado, ésta no puede circunscribirse a la esfera de la ciencia exclusivamente. Pero digamos también que sus posibilidades son muy elásticas si pretende realizar sistemas eliminando lo que la ciencia pedagógica puede aportar. Como en el problema del conocimiento, ciencia y filosofía aquí se complementan; y tal vez el destino del hombre como intérprete del cosmos, no sea otro que el de fluctuar entre esas dos formas de búsqueda de la verdad.

42– Cabría hacer aquí la distinción entre fin y valor; pero sería excedernos del propósito de una escueta noticia sobre el punto. Lo mismo en lo referente a la persona.

LAS NUEVAS IDEAS EN EL URUGUAY

Después del período vaz ferreiriano de crítica, la pedagogía nacional cayó en una general despreocupación por los sistemas de renovación. En los primeros años de este siglo—fines de 1903— hizo su aparición "Anales de Instrucción Primaria", donde se recogieron los trabajos de la generación post-vareliana. En general, el interés que se manifiesta a través de los temas allí tratados y de los asuntos que se estudian, se concentra alrededor de aspectos parciales de la organización y la metodología de la enseñanza. También abundan los temas de divulgación de conocimientos generales, con el propósito evidente de ampliar la esfera de los que comprendía la preparación magisterial. Se puede observar, además, una marcada tendencia a la propaganda a favor de la escuela: últimas repercusiones de la campaña vareliana.

Hojeando "Anales" de entonces se puede observar que habían algunos temas que concentraban el interés: lecciones de cosas, disciplina escolar, educación e instrucción (predominancia y correspondencia de una y otra, como dos términos en oposición, casi) metodología de determinadas asignaturas, y aisladas observaciones sobre algunos aspectos de la enseñanza en el extranjero.

Más o menos a los diez años de iniciarse la publicación de "Anales", empieza a marcarse una creciente preocupación por los movimientos pedagógicos del exterior. En parte es debida esta preocupación, a las inquietudes traídas por un grupo de maestros que fueron comisionados a Europa para estudiar diversos ensayos educacionales. Sin embargo la interrupción, casi total, de los trabajos de esta índole, hace suponer que el entusiasmo de los comisionados chocó, a su regreso, con la indiferencia ambiente o por lo menos encontró una mínima resonancia.

Es difícil, sin embargo, localizar con precisión un estado colectivo, si no se tiene para ello dos elementos fundamentales: la documentación y la perspectiva histórica. En cuanto a la primera, los datos personales y las publicaciones de entonces son los que permiten hacer las apreciaciones que se han hecho. En cuanto a la segunda, es una cuestión de tiempo que, a su hora, permitirá, como sucede con el período vareliano, eliminar lo accesorio y crear la síntesis alrededor de lo fundamental. Pese a esto, puede decirse que el pensamiento pedagógico nacional, después de Berra, se fragmenta en construcciones parciales o ajusta su técnica en el estudio de cuestiones concretas, generalmente vinculadas al método. Hay una especie de modestia colectiva que inhibe en torno a las creaciones de orden general. Es difícil explicarse el por qué de esto, cuando coincidía este momento con la universalización polémica de la lucha entre escuelas tradicionales y escuelas nuevas. Sin embargo el retraso motivado por tal atonía, pronto daría lugar a un movimiento verdaderamente avasallador, que tuvo su eclosión en el país, después de la guerra mundial.

En 1922 "Anales" ya se hace eco de ese movimiento: en 1924 la tendencia se acentúa, pero una interrupción hace que el tomo siguiente aparezca en 1927. En el número de este año ya las colaboraciones —muchas de ellas conferencias dictadas en las "reuniones semanales de maestros"— tratan del movimiento pedagógico moderno, apareciendo éste como vinculado ya definitivamente al proceso de la pedagogía nacional.

Pero no sólo "Anales" contribuyó a la formación del pensamiento nuevo: contribuyeron también las asociaciones magisteriales creando inquietudes alrededor de algunos aspectos de la realidad escolar, las revistas y publicaciones de diversa índole (algunas de ellas órganos de las citada asociaciones), las misiones de estudio al extranjero, y, en el silencio reali-

zador, las prácticas escolares que pusieron a prueba nuevos ideales y nuevos métodos.

Ya por el año 1925, más o menos, la bibliografía pedagógica española, por efecto de un impulso semejante, enriqueció notablemente: alrededor de la "Revista de Pedagogía", que se editaba en Madrid desde 1921, se agruparon un núcleo de maestros españoles que realizaron un extraordinario esfuerzo editorial. Puede decirse que toda la obra pedagógica inglesa, alemana, francesa, belga y americana, fue traducida al español y difundida en América, a través de las ediciones de Beltrán, "La Lectura" y "Revista de Pedagogía".

En nuestro medio la difusión fue fácil, porque en 1927 apareció una voluminosa publicación semestral, "Enciclopedia de Educación", dedicada a difundir entre los maestros, los trabajos más notables que se publicaban en el extranjero.

Por último, una ruidosa polémica alrededor de los "Parques Escolares", movilizó a todo el magisterio nacional en torno a un problema vinculado estrechamente a la cuestión de las escuelas nuevas. Indirectamente, en actos, conferencias, artículos periodísticos y toda clase de medios de agitación pública, se discutían y comentaban cuestiones básicas de doctrina educacional. Esta polémica contribuyó, en buena parte, a crear inquietudes y a difundir la preocupación alrededor de nuevas corrientes.

Si bien la agitación fue poco propicia pero la experiencia pedagógica seria y responsable, no dejó de dar positivos frutos, al difundir, con calor de combate, una nueva concepción y un sinnúmero de esperanzas.

Puede decirse que en el año 30 los fundamentales postulados de las escuelas nuevas eran aceptados sin reservas por el magisterio nacional⁴³.

43- Sin embargo, en ese mismo año se realizó en Montevideo un Congreso organizado por la Internacional del Magisterio Americano, y los que siguieron sus sesiones pudieron apreciar cuánto más arraigados es-

Pero después de algún tiempo el proceso renovador sufrió una paralización originada por un complejo de causas entre las cuales fue fundamental la alteración de la situación política e institucional.

La crisis en que cayó el mundo entero, la liquidación de las editoriales españolas y francesas, la guerra luego, trajeron como consecuencia la paralización de la corriente de ideas que habían captado la inquietud de los centros educacionales; esa crisis, como es lógico, repercutió en el país trayendo como consecuencia la pérdida de entusiasmos en la búsqueda de nuevos caminos.

taban los principios de la nueva educación entre los maestros de otros países de América, que entre los maestros uruguayos.

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Como ya se ha dicho, las ideas nuevas, después de un largo período de escepticismo, llegaron con inusitada violencia. Hasta más acá de 1920 habían tenido una difusión limitadísima en el país; pero desde entonces a 1930 conquistaron con extraordinaria rapidez los medios educativos.

No fue ajena a esa conquista, la buena voluntad de las autoridades escolares, que favorecieron y alentaron la difusión de las nuevas ideas. Pero el movimiento no sólo ganó los círculos pedagógicos, sino que conquistó otros medios intelectuales: se formó así a su alrededor una inquietud general, de la que participaron por igual maestros y no maestros.

Un sistema de ideas atrayente, con íntimo sentido de reivindicación del niño y con un fuerte matiz de mejoramiento social, tenía que sintonizar convenientemente en un medio en que las preocupaciones de orden social eran el móvil fundamental de la acción política⁴⁴, y, por consiguiente, periódica.

El ya mencionado movimiento alrededor de los parques escolares fue alentado y mantenido no sólo por maestros; hombres de ciencia, profesionales, artistas, intervinieron activamente en él, y sus soluciones se ventilaban tanto en la escuela como fuera de ella.

Todo esto, unido a la rápida conquista de las ideas, hizo que el movimiento renovador fuera una inquietud eminentemente teórica. El ensayo escolar, lento y silencioso, no podía marchar al ritmo de la acción impulsada por la propaganda. Se rompió por ello —cuando existió— la correspondiente correlación entre lo que se hacía dentro de las escuelas y lo que se agitaba en el exterior. Hecho, por otra parte, que

44— Las leyes de Salario Mínimo, Jubilaciones Generales, protección obrera, etc., fueron discutidas y resueltas en su mayor parte en ese período.

lizado en todo el proceso de las escuelas activas, donde se agitaron más las inquietudes literarias, que las realizaciones concretas de ensayo y de reforma.

Se creó así un evidente dislocamiento entre idea y experiencia: la nueva educación ganó, sin dificultad, adeptos; pero pocos fueron los maestros que afrontaron sus problemas en el terreno de las realizaciones.

El hecho mismo de que alrededor de las nuevas ideas hubiera un grupo de propagandistas de sólida reputación intelectual pero ajenos totalmente a la escuela, hizo que la separación entre práctica y teoría se facilitase. Se pudo así, dentro de una misma actitud e idéntica nobleza de fines, mantener una escuela tradicional, con la práctica invariable de todos los días, y a la vez, desde una posición ideal y abstracta, definir una posición ideológica de acuerdo a las ideas nuevas.

Por otra parte, la organización escolar, como toda institución ya consolidada, se resistía a la renovación; esta resistencia se fortificó frente a las prácticas de las escuelas nuevas que requieren modificaciones sustanciales de horarios, locales, número de alumnos, material de enseñanza, etc.

Pese a todo, aparecieron los ensayos y los ensayistas. Se repitió así la experiencia realizada a fines del siglo pasado con la creación del Jardín de Infantes. Tres escuelas, una en Malvín, otra en Las Piedras y otra en Progreso, adoptaron, a título de ensayo y bajo condiciones de excepción, el Método Decroly.

En las escuelas comunes no se llegó a la adopción de planes —la organización no lo hubiera permitido— pero sí se realizaron, en muchas de ellas, prácticas que las acercaron a los tipos de escuelas nuevas: desarrollos por “centros de interés”, trabajo por “equipos”, aplicación del Plan Dalton, circunscribiéndolo a algunas materias, etc. Otra forma más vaga de introducir el sentido de las escuelas nuevas, ha sido la de animar con su espíritu la vida escolar: realizar la ense-

ñanza más o menos de acuerdo con el tipo tradicional, pero dándole a la vida del niño, a su actividad o a sus inclinaciones una valoración bien distinta de lo que antes se le asignaba.

La experiencia o el ensayo global, tal como la realizan las escuelas experimentales, sólo puede hacerse alterando las formas generales de la organización escolar. Para éstas se ha creado un régimen de excepción que favorece intrínsecamente la experiencia; pero al favorecerla eliminando los obstáculos que se le oponen, limita las posibilidades de la proyección de la experiencia al sistema escolar general. Se puede hacer una escuela decrolyana, por ejemplo, de excepción; pero el problema sería mucho más grave si se quisiera generalizar integralmente el método. No sólo las dificultades exteriores a la experiencia misma se opondrían, sino que de poco servirían también, en este caso, las experiencias realizadas en un medio de excepción, que, si fueron exitosas, nada aseguraría que lo siguieran siendo en un régimen de organización ordinaria.

Concretamente, no podemos decir hoy si las escuelas experimentales han triunfado o no. Llevan ya largos años de experiencia y aún no se ha llegado a resultados definitivos. Por otra parte, en este tipo de ensayos el triunfo o el fracaso no dependen exclusivamente del valor del sistema; hay una serie de cuestiones que condicionan los resultados de tales experiencias, y en nuestro caso, seguramente, no todas se habrán salvado. También no habrán sido pocas las resistencias que las escuelas experimentales, debieron afrontar.

El segundo tipo de experiencias, bastante generalizado hace algunos años, por menos ambicioso, ofrece una serie de posibilidades de posterior aplicación. Consistió simplemente, en realizar prácticas y actividades de acuerdo con los sistemas preconizados por las escuelas nuevas, pero dentro de la escuela común y sin alterar para nada su forma general de organización. Estos ensayos comprendieron especialmente

desarrollo del programa mediante "centros de interés", trabajo por "equipos", aplicación del Plan Dalton, enseñanza del dibujo y los trabajos manuales de acuerdo a una nueva jerarquización de las materias, dramatización, etc.

Este tipo de ensayo, desde el punto de vista de la difusión de las ideas nuevas, tiene el inconveniente fundamental de que, al no expresarlas globalmente, no alcanza el sentido de vida ambiente de una escuela nueva. Cuando el espíritu de un método educativo quiere ser más que una técnica, es decir, quiere tener también un alma, hay que tender a lograrlo en toda su amplitud. Estas formas de aplicación fraccionada de técnicas nuevas no pueden, por consiguiente, reproducir el "alma del método", que comprende, además de las técnicas, una honda, aunque vaga filosofía.

Pero tienen estas experiencias un alto valor: permiten, a través de la estructura de la escuela tradicional, donde hay mucho bueno, la renovación de valores por la influencia de los que traen los métodos nuevos. No sólo por la introducción de nuevas maneras de enseñar; también por la acción imperceptible de las prácticas renovadoras, que no sólo actúan sobre los métodos, si no también sobre los maestros, contribuyendo a crear inquietudes y a diluir, aún en las enseñanzas que no corresponden al ensayo, nuevas formas de sentir la vida escolar.

De esas experiencias ha quedado muy limitada bibliografía, puesto que fueron ensayos sobre los que sus realizadores no se preocuparon de publicar luego las críticas o valoraciones correspondientes. Conocemos, no obstante, un estudio sobre la aplicación del Plan Dalton, adaptando a él algunas asignaturas, realizado en la "Escuela Perú", donde se hace una exacta y objetiva apreciación del ensayo⁴⁵.

También la introducción de los métodos de las escuelas nuevas dio lugar a intentos de ensayo que fueron desna-

45- María Orticochea. "Escuela Activa". (Rev. de estudios pedag. 1931).

turalizaciones de los mismos. En muchos casos el deseo o el apresuramiento por realizar lo que resultaba atrayente a través de la prédica o divulgación doctrinaria, llevó a algunos maestros a adoptar lo más rápidamente posible las técnicas y las formas de actividad nuevas. A pesar de la generosidad del impulso, la falta de seriedad de tales ensayos fue un motivo de descrédito para las ideas de la nueva educación, que, no sin dificultades, ganaban terreno.

Puede decirse que tales ensayos estuvieron bastante generalizados hace algunos años, y dieron positivos frutos. Decayeron luego, como decayó toda inquietud de orden escolar, en los años de la pre – guerra y de la guerra. Hechos muy próximos, de todos conocidos, cuya referencia eludimos porque no se podría aún entrar a ellos sin pasión, hicieron que una ola de escepticismo se extendiera por sobre la acción innovadora que silenciosamente se iba gestando en las escuelas. Hay que reconocer que este escepticismo fue general; la crisis económica, la agudización de las luchas sociales y la inestabilidad política en que vive el mundo entero desde el último decenio, tuvieron, entre otras muchas, la consecuencia de hacer vacilar la fe en la redención que pudiera nacer de la nueva educación. Los hechos, brutales, más elocuentes que los bellos sueños, fueron avasallando los afanes y las esperanzas.

EL PRESENTE

Hemos llegado así al presente. Es el momento de analizar el panorama de la escuela actual y de asignarle el exacto valor que corresponde a prácticas y orientaciones. No delatarán, seguramente, errores, pues nada es más difícil que hacer la interpretación exacta del momento en que se vive, todo con errores y dando por sentado que muchas afirmaciones no tendrán otra virtud que la de exponer un criterio personal es que este estudio puede ofrecer aportes. Hay que tomarlo pues, como un intento, sujeto a beneficio de inventario.

Una cosa es evidente: las escuelas nuevas, con sus planteles, con sus realizaciones, con su bibliografía, están en retroceso. La simple observación demuestra que lejos vivimos de los tiempos en que un verdadero fervor de renovación conmovió el ambiente escolar. Ni nuevos ensayos, ni nuevas teorías, ni polémicas, ni discusiones. Ha habido, desde hace algunos años, un quietismo aplastante en lo que a este aspecto de la educación se refiere.

Hay indiferencia, y, en cierto modo, resistencia hacia todos los ensayos: las propias escuelas experimentales, que gozaron de total autonomía, están bajo el contralor de una intervención. Ya no se ensaya, y se ha perdido la fuerza avasalladora de las ideas nuevas.

Todos podemos verificar esto mediante la simple observación; explicarlo, en sus causas, ya es más difícil.

En general en el mundo entero las escuelas nuevas han caído en descrédito. Aunque continúen los ensayos, no tienen ni el poder de difusión, ni la potencialidad creadora de hace algunos años. Es fácil comprender que las exposiciones nacionales también han sentido este proceso general de desintegración.

Este descrédito lo trajo en buena parte, aunque parece paradójico, la misma ambición que llevó a triunfar el movimiento

miento. En la historia, en el andar de los hechos, no se han cumplido las predicciones y las esperanzas de los pedagogos que crearon y dieron alientos a la nueva educación. Puede ser que, en el fondo, aquéllas estuvieran reñidas con el destino del mundo en su marcha a través del presente.

Las escuelas nuevas buscaron, y buscan —y éste es uno de sus aspectos más atractivos— la liberación del niño y su afirmación personal y autonómica. Tienden a alejarlo de las tutelas no naturales que imponen las modernas organizaciones. Desecha la familia por el régimen de vida en las grandes ciudades, la escuela creyó poder, en parte, sustituirla en la educación de los hijos, manteniendo en sus lineamientos generales, los propósitos y aspiraciones de la educación familiar.

Pero paralela a ese propósito que se impuso la escuela, estaba la tendencia general de las nuevas organizaciones que constituyen los Estados, y de derecha y de izquierda surgieron diversas formas de restricción del desenvolvimiento infantil. Nacionalismos, imperialismos, militarismos, sustituyeron a la esperada paz fraternal que necesita la escuela nueva para tener posibilidades de ser un elemento creador. Y ha resultado así que el niño, en vez de ser más libre, resultó cada vez más oprimido.

Países hubo que considerándose ahogados en su desenvolvimiento, apelaron a todos sus recursos para prepararse para la expansión y consolidación de lo que entendieron como su lugar en la historia. Otros, que en previsión del choque, fueron arrastrados a imitar la política de los primeros. El hecho ha sido que hoy el niño forma una pieza más, un engranaje más, de la máquina moderna que representa el Estado. Es evidente que en medio de tal oposición de fines, las posibilidades de las escuelas nuevas han quedado convertidas en algo que prácticamente resulta un sueño irrealizable.

Europa en medio de la miseria y de la guerra y América y el resto del mundo preparándose también para ella, o convencidos por lo menos de que nadie puede vivir ajeno al conflicto, crean un medio histórico, un estado de cosas tal, que aleja la posibilidad de realización de las ideas que alientan las soluciones de la escuela activa.

En esta contradicción entre historia y escuela, triunfa en el presente, como es lógico, la primera; sin embargo, si es verdad que el mundo marcha, a pesar de todo, hacia el perfeccionamiento, y si no se agotan en la lucha las fuerzas constructivas del hombre, es de esperar que en un futuro próximo, los ideales de la escuela nueva logran otra vez concreciones, pero ya entonces, de sólida permanencia.

Por ahora, y aún entre nosotros, se hacen sentir los efectos de la catástrofe, hasta en la simple labor de todos los días. Prueba de ello es, entre otras, la de la implantación de la instrucción pre – militar en las escuelas.

Oposición entre medio ambiente histórico y corrientes educacionales: razón, tal vez, la fundamental, que ha traído la paralización y escepticismo con respecto a las corrientes renovadoras.

Sin embargo, circunscribiéndonos al medio ambiente nacional, es evidente que esa explicación no basta; creemos que razones de otros órdenes crearon, antes que el estado de cosas actual, el ya apuntado desinterés. Ensayemos localizarlos.

Sostenemos una vez más, que el entusiasmo con que se adoptó el nuevo ideario, contribuyó, en buena parte, a su depreciación. Faltó serenidad y medida en muchas de las adopciones y ensayos; faltó, también, "aclimatación".

En general, los métodos que aquí se adoptaron se implantaron en sus países de origen en otras condiciones de trabajo. Habían otros elementos: edificios y equipos especiales, horarios discontinuos, salones – talleres y laboratorios, terre-

no, etc. en general, las escuelas nuevas fueron experiencias de orden privado, dotadas de cuantiosos recursos.

El simple hecho de que en un local —como sucede en casi todos los de Montevideo— funcionen dos escuelas en distintos turnos, impone restricciones de orden práctico muy difíciles de salvar: todo elemento que quede sin “guardar” en un turno, puede ser, por valioso que parezca al primero, un estorbo para el segundo y vice-versa. Este hecho, banal y de ínfimo orden, impide y coarta multitud de prácticas.

Lo más común es que en lugar de haber tres o cuatro salones de más para emplearlos como dependencias imprescindibles, sobran las clases y faltan los salones; en lugar de funcionar las escuelas con horarios que permitan “perder el tiempo”, sucede precisamente lo contrario y los procesos se apresuran porque los programas son largos y el tiempo disponible corto; en lugar de buscarse la adquisición de los conocimientos en profundidad, la tradición escolar nuestra los busca según un criterio cuantitativo; y así se podrían enumerar muchos hechos, pequeños cada uno, pero que constituyen escollos que se oponen al libre desarrollo de las nuevas prácticas, como un medio inconciliable con éstas.

Todos son obstáculos: aparentemente son insignificantes; en conjunto forman todo un medio escolar inadecuado para realizar una escuela sobre la base de la actividad.

Un maestro, por ejemplo, leerá una práctica escolar interesante y pretenderá realizarla. Se encontrará con que su escuela no tiene terreno o es un edificio destartalado, o funciona en dos turnos y no puede dejar nada “fuera del armario” hasta el día siguiente; o, por último, el Director el Inspector, etc., creerán que con su ensayo se pierde el tiempo y no le proporcionarán los elementos necesarios; o sus compañeros, viejos y rutinarios ridiculizarán sus propósitos. Y el maestro sin poder realizar sus sueños, se encastillará en una concepción intelectual donde todos esos obstáculos desaparecen,

y seguirá realizando su labor de todos los días de acuerdo a las viejas prácticas y a la vieja rutina. El resultado de estas situaciones, que no son tan teóricas como parecería, ha sido la dislocación entre práctica y teoría que hemos mencionado anteriormente.

Pero además hubo una resistencia consciente: la de los que entendieron que la pedagogía de la escuela moderna no era un dogma infalible y mucho menos una panacea que resolviera todas las situaciones. Bien pronto la agudeza crítica demostró que los métodos tenían fallos fundamentales, tal vez por ser muchos de ellos ideados más desde un plano intelectual, que como fruto de la experiencia directa. Porque la libertad del niño preconizada por Montessori, por ejemplo, no se aviene a su sistema preciso y reglado, verdadera calistenia en la práctica; porque la enseñanza de la lectura y la escritura en el método Decroly es un proceso trabajoso y largo y los niños llegan a 3° o 4° año sin saber aún leer con corrección; porque en el Plan Dalton hay un sentido de la responsabilidad que en estas latitudes resulta un tanto teórico y un fondo poco simpático de estandarización del trabajo; porque los centros de interés a mitad de su desarrollo muchas veces dejan de interesar...

Todo esto ha contribuido a que en el presente se busquen soluciones por otra vía que la adopción de métodos e ideas de deslumbrante origen. Estas nuevas inquietudes, sustitución de aquéllas, y que recién están en sus anuncios de eclosión, son la característica más reciente de lo que puede considerarse como el presente de la escuela nacional.

El aliento de la escuela nueva no pasó, sin embargo, en vano. Aunque sus métodos cayeran en el olvido quedó asimilado, definitivamente, mucho de lo esencial de su espíritu. Y no podrá hacerse ya una historia de la escuela uruguaya y de las ideas que la han orientado, prescindiendo de ese período

que va del 1925 a casi diez años después, y que consideramos como fundamental.

Aunque no quedara en pie una sola de las prácticas que impusieron las escuelas nuevas, su influencia no sería menor; porque con ellas vino una revaloración del niño y su paso dejó en todo el mundo una nueva actitud para afrontar los problemas de su educación.

Tampoco puede decirse que este movimiento general que se manifestó en pedagogía, lo mismo que en higiene o en derecho, fue exclusivo de las escuelas nuevas. Pueden considerarse éstas, en buena parte, fruto del movimiento general que se realizó alrededor del niño. Pero es evidente que la vida y la fuerza de persuasión que cobraron esas ideas en el campo de la educación, les dio una capacidad de expansión que en ningún otro alcanzaron. Esa influencia buscó ubicar al niño en su justo lugar en todos los órdenes de la vida.

Hasta la literatura pedagógica que no alcanzó concreciones en la práctica, o que en ella fracasó, cumplió su función eficaz.

Varió, por ejemplo, bajo su influencia, el concepto de la infinidad. La niñez dejó de ser un período de transición, sin otra razón de ser que la preparación para posteriores destinos; la pedagogía moderna le dio especificidad y exigió respeto y obligaciones para ella. La personalidad del niño cobró de ese modo especial significado. No sería éste en adelante, un ente sin otra misión seria en su existencia que la de salir precisamente de ella, para convertirse en un hombre adulto; y como consecuencia su vida se rodearía de formas y modos sujetos a una propia valoración, sin proyecciones directas a su destino posterior.

El niño "hombrecito" y la niña "señorita", orgullo de padres, y aspiración de algunos viejos sistemas educativos, dejaron de ser una preocupación en la concepción presente, que sólo aspira a que los niños sean niños y nada más, sin exigirles

actitudes que, por prematuras, puedan ahogar su verdadera niñez.

Esta preocupación por la infantilidad fue fundamentalmente obra de las escuelas nuevas. Por lo menos a través de sus teorías cobró vida y jerarquía y entró a discutir en idéntico pie de igualdad con arraigadas concepciones de lejano origen y augusta historia.

Muchos aspectos de la vida escolar podrían considerarse para apreciar la transformación que ejercieron las escuelas nuevas en la estructura de la escuela tradicional; nos interesa en especial ésta del concepto general sobre la edad infantil porque es la más integral y, en cierto modo, genérica, de cuantas ideas aportó la nueva educación.

La vida de la escuela ha ido perdiendo sensiblemente la cerrada formalidad que la caracterizaba: formalidad en cuanto a las limitadísimas relaciones entre alumno y alumno; formalidad jerarquizada en cuanto a las existentes entre éstos y sus profesores. Ha ganado y gana cada vez más, en familiaridad. Las relaciones entre compañeros van siendo más valoradas como elementos de preparación para la vida y para la educación social; a la vez que el maestro ha dejado de ser el dómine de toga y birrete, para convertirse en un compañero más, respetado y querido.

Cierto es también que ya esta transformación del ambiente escolar se había iniciado antes de que llegaran a nuestras latitudes los tratados sobre educación moderna; es ésta una de tantas actitudes silenciosas y simpáticas de nuestra escuela. Pero cierto es también que la racionalización de una disciplina sin castigos, llena de sencillez y de naturalidad, vino, como sistema de aplicación general, con los métodos de fin del siglo.

¡Cuánta diferencia hay entre el niño amigo, confiado que no teme al maestro y se acerca a él sin solemnidades, y el viejo

tipo de disciplina rígida, inhumana en Spencer; grotesca en quienes le precedieron!

Como estas prácticas se han ido sustituyendo a través de lenta evolución, no percibimos, generalmente la diferencia; pero cuando se recuerda que para sacar los libros del cajón de las mesas se exigía a los alumnos que lo hicieran en tres tiempos, que el maestro marcaba solemne y concienzudamente, o cuando se piensa en las filas rígidas, en los "brazos cruzados", en la "posición de clase", y en tantas otras prácticas anacrónicas, se comprende cuánto se ha dulcificado y humanizado la vida escolar.

Es este medio ambiente que se vive en las aulas de la escuela primaria, el que justifica la tesis que sustentamos: como fue complemento –y a la vez resultante– de las viejas ideas sobre educación el banco, entendemos que hoy constituye, como símbolo, la representación de una época ya superada; y como mueble escolar, un elemento que no se aviene a las necesidades del niño, tal como hoy se las entiende.

LA BÚSQUEDA DE NUEVOS RUMBOS

Como no puede decirse que el presente pedagógico en el movimiento mundial esté detenido en la nueva educación, sin hacer referencia a formas e influencias exteriores, tampoco puede decirse que el presente nacional quedó trunco donde lo hemos localizado.

Hay actualmente algunos síntomas de orientación que sería injusto no destacar. No modifican el panorama desde el punto de vista de la discusión general motivo de este trabajo, pero sí tienen características propias, que pueden señalarse con cierta precisión.

Se trata de un retorno a lo nacional. Parecería que después de haber agotado las posibilidades del exterior, se vuelve a mirar hacia el país buscando desentrañar sus problemas a fin de lograr a éstos adecuadas soluciones. Y en verdad, hay algo de la actitud de Varela en esto de querer afincar en la realidad nacional.

Desde el punto de vista pedagógico se trabaja con bastante intensidad en experiencias propias. Se busca en la escuela, en el trabajo de la clase, la investigación que servirá de fundamento a la labor escolar. Luego se rectifican rumbos y se dan nuevas orientaciones. Puede haber – y habrá, seguramente – errores, pero no se puede negar que hay una honradez primaria en el trabajo así realizado; y eso, sólo eso ya es mucho.

Porque no es con sistematizaciones deslumbrantes que se realiza escuela. Ya hay bastante literatura acumulada sin otro valor que el literario, cuando lo tiene. Momento es, pues, de realizar desde abajo, buscando caminos y hallando, en la práctica, las soluciones. Esto, en sentido estricto, es más

científico que mucha de la “ciencia” pedagógica que ha empapelado últimamente al mundo⁴⁶.

Otra característica es cierto “renacimiento vareliano” que se manifiesta en muchos aspectos del presente escolar. Entendemos que es ésta, por su valor tradicional, una tendencia fecunda. Sin embargo, cabe señalar que hay que cuidarse de no convertirla en un salto atrás que nos lleve a fórmulas educacionales ya superadas. La revaloración de la Reforma viene muy oportuna en el presente por múltiples razones; pero no hay que olvidar que de Varela nos separa más de medio siglo de progreso y evolución.

No podemos, por último, silenciar una crítica que alcanza a la orientación de la enseñanza general. A pesar de que las autoridades han afrontado algunos problemas sociales y especialmente económicos –como los de alimentación, ropa y calzado– se nota una gran frialdad por las prácticas escolares que no sean intelectuales; se buscan soluciones para mejorar métodos y lograr mayores rendimientos, pero se nota una general indiferencia por las actividades de orden social, manual, etc., y no es el caso de volver a la escuela verbalista e intelectualista de la que aún no hemos salido, precisamente por el camino que hemos elegido para liberarnos de ella.

46– Prescindimos de nombres y de citas pues se trata de trabajos que actualmente se realizan, y no es nuestro propósito sacar de su honrado silencio a quienes están empeñados en tal tarea.

EL BANCO Y LA MESA COLECTIVA: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Han quedado expuestas en esta segunda parte, las ideas modernas sobre educación. Ellas sirven de base a diversas soluciones de orden didáctico, entre ellas, la de la mesa colectiva.

Como el banco fijo concretó un criterio pedagógico en el mobiliario escolar, la mesa expresa otro. Como el banco fue la solución adecuada, la mesa lo es ahora. Nada más se necesitaría para fijar la tesis aquí sustentada, pues todo el proceso de desarrollo doctrinario que precede no es más que su fundamentación. Sin embargo, como los términos usuales de la discusión han sido otros, vamos a referirnos sintéticamente a ellos.

En primer término hay un sector de la discusión que corresponde a la Higiene Escolar. Aunque no corresponde ni a la esencia del tema ni a la capacidad de quien no es un higienista, pueden reproducirse los términos más comunes en que se plantea.

Los partidarios del banco dicen que éste preserva las actitudes viciosas, evita los esfuerzos de posición, resuelve las molestias entre los compañeros, asegura a todos una misma iluminación, e impide que unos a otros se estorben al respirar.

Los partidarios de las mesas dicen que el banco inmoviliza y la mesa no; que el chico se acomoda según sus necesidades y no de acuerdo a una posición predeterminada; que la iluminación o la aireación son secundarias para el banco o la mesa; si el local tiene el cubaje y la intensidad de luz necesarias; y que lo fundamental es asegurar al chico la posibilidad de moverse y cambiar de posición cuando así lo quiera.

Hasta se ha discutido si conviene o no el respaldo en la sillita móvil a fin de asegurar una mayor libertad⁴⁷.

A través de este esquema puede verse que los higienistas no se ponen de acuerdo. Se debe, fundamentalmente, a distintos criterios sobre higiene infantil; el juicio sobre el mobiliario varía según éstos.

Entre los maestros pasa algo semejante, pues la opinión que se adopta frente a este problema es siempre derivada de una definición pedagógica general.

Los partidarios del banco fijo, que son seguramente los más, sostienen, entre otras, las siguientes razones para fundamentar su opinión:

– El banco facilita el orden en la clase, pues la idéntica situación de los alumnos, la tranquilidad que da una posición cómoda, la eliminación de ruidos que nace de la inmovilidad del banco, son factores todos, que contribuyen a serenar y tranquilizar el ambiente.

– Al estar todos los niños dispuestos en la misma forma con relación al maestro, el papel de éste se hace más importante y las actividades de la clase se refieren más directamente a él. No cuesta trabajo concentrar la atención en torno al pupitre o al encerado, pues los niños están sentados de modo que la atención surge espontáneamente.

– La disciplina es más fácil de obtener. La comunicabilidad entre los niños es menor, de modo que no es tan fácil que la atención se disperse. Por otra parte, los alumnos se copian menos, y el trabajo permite una mayor concentración del esfuerzo individual.

Por su parte, los partidarios de la mesa colectiva, no sólo parten de distintas razones de orden práctico, sino que, además, se fundan en otros conceptos teóricos sobre el niño y sobre la educación. Reproducen en sus argumentos, la dis-

47– Esta discusión está planteada en el Prólogo a la Memoria de 1929.

cusión entre los conceptos de escuela tradicional y escuela nueva:

– Los partidarios del banco –refutan– lo son, porque buscan la disciplina de la inmovilidad. El banco es malo, precisamente por eso: porque **impone** tal disciplina. Y como ésta no debe ser impuesta si no que debe nacer de la actividad bien orientada, el argumento pierde valor.

– El papel del maestro en la clase no debe ser **ostensiblemente** preponderante. A eso tiende el banco, refiriendo la posición de los niños a la que ocupa el maestro. Pero éste no debe aparecer como el jefe de la clase, obligando a los alumnos a adoptar sus actitudes de acuerdo a determinadas reglas que nace de su autoridad en permanente exposición. Si se busca centrar la educación en el niño, hay que empezar por emanciparlo de la tiranía – por paternal que sea, tiranía al fin– que impone la presencia del maestro.

– Precisamente, los partidarios de la mesa quieren facilitar la comunicabilidad, la interactividad y la colaboración entre los alumnos. Dos criterios distintos imponen a su vez, dos soluciones distintas; los del banco, desde su punto de vista, están en lo cierto, porque buscan el aislamiento; los de la mesa, quieren, en cambio, lograr la comunicabilidad.

Se podría seguir así repitiendo los argumentos de una vieja discusión; en definitiva siempre, unos y otros van a partir de criterios pedagógicos distintos. No es, pues, en el fondo, “banco” y “mesa” el planteamiento justo de los términos en oposición; como lo hemos sostenido, entendemos que la discusión está entre pedagogía tradicional y nueva educación.

Los partidarios del banco, no lo son por el banco mismo, si no por que se basan en un sistema de ideas del cual el banco es la concreción; los que sostienen, en cambio, las bondades de la mesa colectiva están en idéntico caso.

Nos colocamos en posición de militancia en el grupo de los últimos porque entendemos que la mesa representa un

espíritu de la educación que triunfa a pesar de todo; una concepción que se abre paso; una esperanza que apunta al porvenir, aspirando alcanzar soluciones de libertad⁴⁸.

48– Para no repetir conceptos que ya han sido expuestos con indiscutible autoridad, remitimos al lector a la opinión dada por Dewey en “La Escuela y la Sociedad” (pág. 52. Ed. española) y a la de Montessori, “Pedagogie Scientifique”, (pág. 29 de “La Maison des Enfants”. Ed. Larousse). Está de más decir que los compartimos en su totalidad.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO A ESTA EDICIÓN	9
PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN	19
PRÓLOGO A LA PRIMER EDICIÓN	29

PRIMERA PARTE

I

LA "PEDAGOGIA TRADICIONAL"	
PEDAGOGIA E HISTORIA	35
RELATIVIDAD DE ALGUNOS CONCEPTOS	39
LA "PEDAGOGIA TRADICIONAL": HERBART	43
DECLINACION DE LA "PEDAGOGIA TRADICIONAL"	51

PRIMERA PARTE

II

LA "PEDAGOGIA TRADICIONAL" EN EL URUGUAY	55
LOS "EMPÍRICOS": JOSÉ PEDRO VARELA	59
LOS "CIENTÍFICOS": FRANCISCO A. BERRA	65
EL PERÍODO DE LA CRÍTICA	75
UN SÍMBOLO DE LA "PEDAGOGÍA TRADICIONAL": EL BANCO FIJO	83
EL BANCO FIJO EN LA ESCUELA NACIONAL	91

75400

SEGUNDA PARTE

I

LA "NUEVA EDUCACION"	
CARACTERISTICAS DE LOS TIEMPOS NUEVOS	95
IDEAS GENERALES SOBRE LOS NIÑOS	101
LOS FUNDAMENTOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN	111
ESCUELAS Y ENSAYOS. (EUROPA).	119
LOS NUEVOS ENSAYOS. (ESTADOS UNIDOS)	127
RECTIFICACIONES POLÍTICAS Y FILOSÓFICAS	131
LAS NUEVAS IDEAS EN EL URUGUAY	135
EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES	139
EL PRESENTE	145
LA BÚSQUEDA DE NUEVOS RUMBOS	153
EL BANCO Y LA MESA COLECTIVA:	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	155



Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63
Agosto de 2007 - D.L. 342 642 / 07
Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)