

LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS*

(1934)

Por ESTHER NEIRA DE CALVO

Organización Pedagógica

Matrícula

La Escuela Normal de Institutoras prepara maestras de Primera Enseñanza, con cinco años de estudios.

La matrícula de este Plantel, que hace algunos años constituyó la más fuerte matrícula de los colegios secundarios, ha venido reduciéndose mediante un proceso de selección impuesto por las transformaciones sociales de nuestro medio, y también como medida preventiva tomada últimamente por la Secretaría del Ramo ante el llamado problema de "plétora de Maestros de Enseñanza Primaria". Ambas causas han producido el excelente resultado de que sólo vienen a la Escuela Normal a buscar su Diploma de Maestras aquellas jóvenes que habiendo terminado sus estudios primarios han obtenido el correspondiente Diploma con las más altas calificaciones de eficiencia, y que tienen realmente vocación especial para ejercer el Magisterio. Las demás unidades femeninas de la República aspirantes a estudios secundarios, se clasifican de hecho en las Instituciones que les ofrecen otras ca-

rreras como la Modistería, Comercio, Telegrafía, etc.

En mi discurso de terminación de labores del año 1933 expuse este problema así:

“Hablar de la selección del personal aspirante a la profesión de Maestra para darle entrada a estas aulas sólo a una aristocracia formada por unidades de alta eficiencia mental y física y dotadas de una vocación definida para el magisterio, parece ser obra coercitiva de los derechos educativos, y a pesar de ello urge que se inicie la labor en este sentido, depuradora de nuestra comunidad escolar en donde abundan los casos de desorientadas y de incapaces para una tarea que requiere bases muy sólidas.

“Todavía no creemos nosotros en la necesidad de la especialización y menos en la incapacidad del individuo para ciertas actividades humanas. Es decir, que todavía nuestra juventud escoge una profesión más a base de la producción de sueldo y del tiempo más o menos corto que se necesite para su estudio, que a base de la aptitudes naturales que tenga el candidato para ella. Y es de esa falta de orientación profesional que resulta el gran número de jóvenes fracasadas, que después de haberse impuesto la obligación de una asistencia escolar más o menos regular, salen hasta diplomadas pero con la derrota asegurada por la falta de aptitudes y de inclinaciones naturales para la profesión que han escogido”.

Ese mismo año, en el mes de abril, al iniciarse las labores, la Secretaría del Ramo, poniendo en práctica la sugestión hecha que además le resolvería problema económico de importancia, dispuso que solo ingresaran a este Plantel un grupo de 40 alumnas para formar un solo primer año de estudios. Pero la afluencia de estudiantes fue mucho mayor, y se creó el problema de la resistencia de un buen número de las aspirantes que se negaban a ingresar en otras instituciones, alegando que su vocación era la de seguir la carrera del Magisterio, y que era en la Escuela Normal de Institutoras en donde sus padres querían que tomaran el Diploma correspondiente. Ante este problema resolvió la Secretaría de Instrucción Pública abrir otro Primer Año Normal, pero con una orientación más semejante a la de las Escuelas Normales Rurales. Y así, durante el año 1933-1934 hubo dos primeros años, uno de orientación urbana y el otro de orientación rural, curso éste que debía rendir resultados positivos en su propósito de despertar en

las alumnas sincero amor a la tierra y sentido práctico para su cultivo, además del empeño de realizar una obra de verdadero mejoramiento de nuestra vida interiorana por las enseñanzas que las futuras maestras rurales transmitirían a los niños de las escuelas en donde fueran a servir.

Nuevas disposiciones cerraron este año el Curso en referencia, pero, dada la importancia de la Agricultura, esta Dirección logró que se agregara este año esa asignatura al pensum regular de la Escuela Normal. El curso de Agricultura, que se imparte desde el III Año estará en condiciones de cumplir en gran parte los propósitos que inspiraron la creación de la Sección Normal Rural, con tanto más interés cuanto que hay una ley que obliga a todas las alumnas graduadas en este Plantel a servir por lo menos un año en los departamentos rurales de la República, antes de que puedan ser nombradas maestras en la capital. Sobre este particular le presento además el párrafo siguiente que he tomado de mi discurso de fin del año escolar último, y en el que le reconozco a esta Institución una obligación especial acerca del problema agrícola:

“Hay que darse cuenta exacta de lo que significa el momento presente para nuestros educadores, y nos preocupa pensar si las maestras que aquí se forman y que, urgidas por la ley, después de su graduación, deben servir por lo menos un año en los departamentos rurales de la República, están a la altura del instante en que viven. No es posible ser indiferente a esta situación económica mundial que tiene violentadas las viejas organizaciones, para modificar todos los aspectos de la vida de los pueblos para sentar nuevas normas, señalar nuevos rumbos, implantar nuevos sistemas, abrir todos los campos de acción. Debemos reconocer que nuestro Gobierno agota todos los recursos para hacerle frente al problema tal como se le presenta, y son dignos de acción los esfuerzos patrióticos de sus representantes encauzados diariamente a crear en todo el país una nueva conciencia ciudadana a base de fe y de confianza en nuestros propios recursos, en nuestro suelo, en todo lo que produce el hombre panameño, dignificado por el trabajo, hábil si se le estimula reconociéndole y utilizando sus capacidades productoras y cuando se le ayuda proporcionándole recursos que valoricen su trabajo. Hay empeño en apreciar lo que antes se desdeñó, en fijar la atención de la ciuda-

dadanía entera sobre los tesoros que nuestra indolencia o ignorancia no nos dejaron ver; en hacer que vuelva a la tierra que abandonó, el hombre del campo, el indio que emigró de su rancho, en hacer que renazca la industria muerta por la falta de preparación y de consagración de sus obreros y que se inunden nuestros mercados con los productos de nuestra tierra fecunda; en velar porque el campesino aprenda a descubrir los tesoros de sus campiñas y a sembrar el alimento para sus hijos; a hacerlo que robustezca sus músculos por el trabajo en el surco; en darle impulso definitivo a una vida nacional que garantice nuestro prestigio de nación libre, capaz de vivir de sus propios recursos y del empeño honrado de cada uno de sus hijos”.

“Ansiosas nos preguntamos cuál será el papel de la Escuela en medio de este esfuerzo supremo. Qué hará ella para adaptarse a la nueva ideología y para vivir las prácticas que le señalan los nuevos senderos? conocerá todos los recursos de que debe valerse para cumplir su obra de rectificación y de implantamiento de las nuevas doctrinas? Qué sabe ella de todos estos problemas de la tierra y de la industria, del adiestramiento del campesino para la vida del trabajo consciente, de su arraigo al pedazo de tierra que le legaron sus abuelos y que él ha de entregar a sus hijos rico en frutos? Conoce ella los tesoros que a la industria ofrece el Interior de nuestro país y que son materia prima que ha de utilizar el indio o la máquina de la fábrica que se instale para producir industria que encarne los ideales de una tradición y de una riqueza nacional que a ella, sólo a ella, le toca conservar y hacer florecer, mediante el empeño que se toma por hacer que la conozcan y la produzcan los centenares de niños que pueblan sus aulas y que van luego a los hogares con cantos de amor a la lucha? Qué ha hecho nuestra Escuela hasta ahora para enviar fuera de sus muros a sus maestros a fin de que conozcan el terreno que los circunda, las ocupaciones de los vecinos del lugar en donde se alza, las riquezas que explotan para que maravillen después a sus alumnos con relatos estimuladores del espíritu de trabajo?”.

“Cada pregunta de éstas encierra un problema cuya solución es urgente que se estudie por quienes han de laborar en la obra de reajustes educativos, de rectificaciones y de reformas de programas de acción”.

“A vosotras os toca, señoritas graduandas, ser predicadoras del nuevo credo. Id como valientes soldados con el deseo ardiente de secundar la obra patriótica de la redención nacional que realiza el Gobierno del Presidente Arias, por la exaltación del Interior de la República con todas sus riquezas. No deis el ejemplo del emigrado de nuestros campos, y aprovechad todas las oportunidades para transformar vuestras escuelas en laboratorios de trabajo. No veis que la misión es también vuestra? Qué haría el Gobierno en su lucha sin vuestra ayuda prestada en las aulas, en los hogares y en las comunidades?”

Las alumnas que constituyeron el año pasado la Sección Rural han formado este año un II Año con orientación Urbana, y la Secretaría del Ramo autorizó la formación hasta de tres primeros años, número que parece ser el mínimo que debe tener esta Institución para satisfacer, después de una rigurosa selección, la enorme afluencia de jóvenes deseosos de ingresar en las filas del Magisterio.

La obra Cultural

No es posible detallar en este informe toda la organización que dichas actividades tienen, porque el trabajo, además, ha sido ya consignado en otros informes, pero sí quiero dejar constancia nuevamente: de su *necesidad* en un Colegio como éste que debe proporcionarle a sus estudiantes el mayor acopio de experiencias y enseñanzas, y de su *importancia* indiscutible desde el punto de vista pedagógico, científico y cultural.

A continuación le transcribo el párrafo del discurso que pronuncié en la noche de la graduación del año escolar de 1931-1932, que se refiere a la excursión de la Escuela Normal de Institutoras a Costa Rica:

“La obra cultural de nuestra Escuela no tiene ya por límite nuestra frontera, desde que por primera vez en su historia un grupo de sus hijas llegó hasta la vecina República de Costa Rica para cumplir con uno de los más hermosos postulados de la nueva educación, que pide a los maestros y estudiantes del mundo escuela práctica de internacionalismo. Fuimos en el último mes

de Septiembre, estimuladas por el Excelentísimo señor Presidente de la República, y con la aprobación amplia de la Secretaría de Instrucción Pública. Experiencia fecunda, semilla pródiga, fuente riquísima de enseñanzas y oportunidad especialísima de aprendizaje fue esta actividad de nuestro Plantel, que su historia ha consignado en sus páginas poniendo como prólogo las palabras que sobre ella dijera el ilustre educador don Justo A. Facio, fallecido desgraciadamente casi días después de habernos recibido y atendido como Ministro de Educación Pública: "Ningún intercambio puede ser más beneficioso para ambos pueblos que éste de estudiantes y maestros; que se conozcan, que se traten, que se comprendan las jóvenes generaciones de los dos países y el porvenir de la paz, de la buena amistad y de la vecindad están asegurados. Dentro de un espíritu cordial y amistoso mucho bien pueden derivar de su unión ambos pueblos; por eso fue placentero para mí ver cómo se entremezclaban las estudiantes que nos visitan y las alumnas de nuestros planteles de educación superior. Además, al decirse sus pensamientos, al observar nuestras escuelas, ellas nos dicen qué está realizando su país en este o en el otro sentido, qué se propone hacer, qué nuevas orientaciones se estudian allá o se ponen en práctica; en cambio, aquí les dicen nuestras maestras cuál es la vida escolar nacional, cómo trabajan nuestras escuelas, qué forma de organización tienen. Yo estoy, pues, satisfecho de esa visita y espero que cuando sea posible ella sea devuelta, lo que sería para estudiantes y profesores nacionales de bien positivo".

"Es que, señores, el problema del 'internacionalismo' es ante todo un problema educativo, un asunto que debe merecerle a los educadores enorme atención, desde que pertenece al mundo de sentimiento que es preciso despertar en el alma del niño para cultivarlos después valiéndose de todos los medios posibles para que cundan y pueblen los corazones de la masa humana que educamos".

"La nueva educación ha hecho suyo el problema; es una de sus características esenciales y mientras los políticos gastan sus mejores energías en idear los medios de ataque al enemigo, ella lucha por enseñarle a cada estudiante lo mejor del pueblo vecino para que surja en ellos, antes que el espíritu de codicia, el deseo de aprobación y un espíritu de comprensión tan amplio que llegue cada uno a admirar y realmente a amar el país hermano".

Organización Disciplinaria

Inspirada como está la Escuela Normal de Institutoras en el propósito de cumplir la trascendental misión que se le ha confiado, de formar futuras forjadoras de la niñez, atiende con todo interés, aprovechando todos los recursos posibles, a los múltiples problemas que una labor tan compleja exige.

En el curso de los períodos escolares a que se refiere este informe, mantuvo en práctica el programa de acción trazado desde los comienzos de su labor, programa que abarca todos los puntos de su ideario cuyas características, en síntesis, son las siguientes: acondicionamiento del local a las exigencias modernas; ideales prácticos de higiene y de salud; mejoramiento de la enseñanza y adaptación de ésta a los fines específicos de la Institución; formación de un ambiente que haga de la joven estudiante el resorte principal que mueve el organismo de la comunidad escolar en que vive, le dé anhelos de propio perfeccionamiento y forme su personalidad de mujer y de maestra; sistemas disciplinarios reñidos con las viejas doctrinas del temor, de la desconfianza y el engaño; ideales de libertad interior que forma la conciencia de la educanda haciéndola maestra de sí misma; prácticas de auto-educación, ambiente de sana alegría, de esfuerzo continuo, de trabajo, de armonía y de paz; ideales de moral, de vida intelectual y social elevadas; formación de la voluntad y del carácter; cultivo del amor a lo bello y a lo bueno; colaboración inteligente y decidida entre todos los factores capaces de hacer obra.

Como se ve, en el párrafo anterior se destacan ideales disciplinarios, para cuyo cumplimiento nos hemos valido de los medios siguientes:

a) Como norma esencial, mantiene la Dirección una revisión constante de los reglamentos del Plantel, que garantiza la adaptación de su vida interna a las mejores prácticas que sugieren las condiciones sociales del ambiente, del hogar y la futura misión de las estudiantes;

b) Asimismo tiene organizadas las *Asambleas Generales de Estudiantes* con o sin asistencia del Profesorado y el Cuerpo de Inspectoras, según lo exijan las circunstancias;

c) Celebra semanalmente reuniones con las Inspectoras,

para tratar asuntos relacionados con la vida interna del Colegio, muy especialmente los de orden disciplinario, y ha establecido también el sistema de representación de las Secciones por medio de delegaciones de alumnas, para informar a las autoridades administrativas del Colegio sobre todo asunto que afecte sus propios intereses.

En la vida del internado, factor de importancia para su buena marcha es sin duda el Cuerpo de Inspectoras, el cual es escogido con especial esmero. Oportuno me parece insertar aquí un párrafo del Reglamento que ellas deben observar y que se refiere a las relaciones que deben existir entre ellas y el alumnado:

“La disciplina de la Escuela Normal de Institutoras se mantendrá a base de una colaboración *inteligente y decidida* por parte del personal que es responsable de ella. Todos los esfuerzos de dichas personas deben tender a cultivar en las alumnas el *espíritu de vida de familia* y las virtudes del hogar; respeto, abnegación, confianza mutua, obediencia, unión, confraternidad, alegría sana.

Fragmentos del Informe de la Directora de la Escuela Normal de Señoritas, tomados de la Memoria del Secretario de Instrucción Pública a la Asamblea Nacional, 1934, pp. 76-88.

LA EDUCACION NACIONAL Y LA REVOLUCION

DE NUESTRO TIEMPO*

(1946)

Por RAFAEL E. MOSCOTE

Es axiomático que la educación que se imparte en los centros de estudio debe correr pareja con las transformaciones de índole material y moral que tienden a mejorar las condiciones de vida en el país. De nada valen todas las escuelas diseminadas por los confines más apartados, nuevos programas de enseñanza, la reorganización de los más altos centros de estudios, si un sector de la población urbana y rural habita en lugares donde la vida es casi imposible, consumido por enfermedades de toda clase, añorando las exigencias mínimas a que tiene derecho todo ser humano. Una educación que no se complementa así es una educación a medias, que no guarda el debido tono con su función eminentemente social.

Existe una educación integral de hecho y no como mera expresión retórica cuando esas exigencias mínimas se garantizan plenamente; cuando las variaciones de la cultura llegan a todos los sectores sociales y éstos son capaces de captarlos en su integridad. Es cierto, como lo advierte Harold Laski, que hay intereses creados muy poderosos que se oponen al mejoramiento económico de las clases humildes; pero es tarea primordial de los dirigentes del estado democrático oponerse a esas fuerzas disociadoras

que no sólo corroen la estructura política y social, sino que riegan la semilla de la ignorancia y del pesimismo al inculcar, consciente o inconscientemente, la especie de que las sociedades son estáticas y de que, por lo tanto, no pueden variar en lo fundamental.

La historia advierte, con elocuencia incontrastable, que los fenómenos sociales están también sujetos a la ley ineludible de la evolución. Jamás soñaron los hombres del antiguo régimen que sus instituciones pudiesen ser socavadas por la filosofía política demoledora de los enciclopedistas. Y qué decir, a su vez, de las transformaciones ideológicas del darwinismo y del socialismo científico que han modificado el pensamiento de los últimos lustros y de cuyas influencias no puede abstraerse el hombre moderno?

En nuestra propia época, se está realizando una transformación ideológica de hondo contenido político y social que los hombres del futuro la mirarán, sin duda alguna, con reverente retrospectión como hoy contemplamos con igual sentido reverente las otras revoluciones sociales en las cuales ésta se halla, en cierto sentido, ideológicamente inspirada. Estamos asistiendo a la afirmación, en beneficio de la gran masa ciudadana, de principios fundamentales que no constituyen el patrimonio permanente de unos cuantos sino de la inmensa mayoría de los hombres libres. En la política, en la educación, en lo administrativo, se está creando no sólo una conciencia plena de que no hay terreno vedado a la libre acción de todos los sectores de la sociedad, sino que ciertas posiciones que antes eran privativas de determinados grupos están ya al alcance de aquellos que poseen las ejecutorias para ocuparlas sin distingos de posición económica o social.

Gracias a esta transformación ideológica, el estado democrático de nuestro tiempo tiende a convertirse, más y más, en un estado intervencionista que destruye toda maquinación proterva en contra de la armonía y del equilibrio sociales. Tal intervencionismo no debe extender sus efectos hasta invadir la esfera íntimamente individual a riesgo de estropear su esencia misma que se asiente en el respeto a los principios tan nítidamente planteados por las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa. La experiencia indica que el estado moderno no puede mirar con indiferencia el libre crecimiento de ciertas inclinaciones ni la satisfac-

ción desmesurada de apetitos incoercibles.

Cuando hasta los campos agrícolas más apartados del país lleguen al agricultor los conocimientos técnicos modernos que estén a tono con el esfuerzo que él le imprime a la tierra; cuando la tierra misma quede liberada de la influencia del terrateniente y se le ofrezca generosamente a aquellos que han de cultivarla; cuando, en fin, la explotación inicua, venga de donde viniere, desterrada de nuestro medio, podremos reconocer que la educación está llenando su misión social.

Al Instituto Nacional le toca, como primer plantel de su índole en la República, reorientar su política educativa en forma tal que al depurarla y fortalecerla no pierda de vista la evolución espiritual de nuestro tiempo. Y esto es más necesario aún porque la sociedad reclama para la institución, escuela de democracia una vida sosegada y serena donde el estudio acogedor y la seriedad profesional subsigan a los momentos críticos de la vida agitada del Instituto durante los últimos años. Se advierte en nuestro medio una demanda general a favor del nombramiento del profesorado en la fecha más indicada para los intereses de la educación; de la estabilidad de los horarios de clase que no deben estar sujetos al capricho o acomodo de nadie sino a servir los intereses de los alumnos; de la estabilidad en los planes de estudio y programas en forma tal que no sean cambiados inconsultamente para satisfacer determinados intereses.

La disyuntiva que contemplamos es la de permanecer indiferentes a esta revolución o entregarnos de lleno a un tipo de educación descaecido, de sabor añejo, que no puede en virtud de sus incongruencias, adaptarse al momento presente.

Hay, es verdad, espíritus timoratos, enemigos de lo nuevo, que miran con desconfianza todo intento de conducir la educación por otros senderos que no sean los consabidos que otros ya señalaron. A pesar de ellos la disyuntiva apuntada sólo puede absolverse en el sentido de encarrilarla hasta ponerla a tono con un mundo que lucha por su mejoramiento integral. Consideran ellos que es un pecado gravísimo sugerir que la educación se encamine por otras sendas cuando si bien se mira el pecado capital está en el pensamiento y en la acción que no se ajustan a las concomitancias de un orden social en constante transformación.

Pero estos nuevos rumbos no deben entenderse como equivalentes a un relajamiento del andamiaje de la educación que reaccione en un sentido más inverso que positivo. Es cierto que las relaciones entre los diversos elementos que la integran han cambiado y que cada uno de ellos ha adquirido no sólo conciencia de su personalidad sino que actúan basados en la mutua cooperación y la buena fe puestas al servicio de una causa común.

Ya pasaron los tiempos aquellos en que las relaciones entre profesores y alumnos se medían en términos de un distanciamiento absoluto; en que el profesor era infalible y en que más que un consejero y amigo era el inquisidor que quebraba la voluntad del estudiante con una disciplina rígida y absurda. Disciplina rígida y absurda dentro de la cual la individualidad del alumno se desdoblaba sin margen para el desarrollo espontáneo de su personalidad; disciplina basada en el castigo excesivo donde la personalidad negativa del profesor aflora a medida que las sanciones crecen. En efecto, la disciplina bien entendida no puede traducirse en términos coercitivos. Existe disciplina real y efectiva cuando al mismo tiempo que se crea el sentido de comprensión se establece un entendimiento efectivo entre profesor y alumno.

Cuántos matemáticos, historiadores y geógrafos en potencia vieron frustrados sus más íntimos deseos porque su interés por un estudio determinado se estrelló ante el capricho del magister **dixit**. La nueva filosofía educativa no puede ser la misma que predominaba en los albores de nuestra vida ciudadana, ni siquiera la de hace diez años. Pero si es verdad que el proceso educativo se ha modificado, es igualmente cierto que ello no equivale a un dislocamiento de todo su engranaje.

Las nuevas tendencias hacen resaltar de manera categórica la existencia de esferas de acción dentro de las cuales se desenvuelve cada uno de estos factores en el suelo fecundo de la educación. Cuando estas esferas no están definidas surge, en consecuencia, una situación anómala y desconcertante, de lo más funesta en la marcha de toda organización educativa. Si queremos evitar las amarguras del desengaño que significa toda inversión anormal de términos y de valores, no debemos nunca perder de vista la marcada diferencia entre orientadores y orientados, entre mentores y receptores, diferencias que se basan no en un mero capricho pedagógico sino en una sana filosofía de la educación. El valor

positivo del estudio serio, de los hábitos de trabajo, de la experiencia que acrisola y que da tono, adquieren relieve, a manera de contraste, si se les opone al aprendizaje que está apenas por hacerse y al cultivo intelectual en potencia.

Ya llegará el momento en que los orientadores de ahora cedan sus puestos a los orientados de hoy, quienes en virtud de motivos poderosos e ineludibles serán, a su vez, los orientadores del mañana. Mientras esto no ocurra es ilógico suponer que la *inexperiencia y la falta de preparación integral* en algunas personas puedan señalar rumbos, norte y normas por seguir, o que pretendan convertirse en celosos defensores de instituciones y de sistemas con los cuales sólo los atan los lazos de meros espectadores y no de actores avezados. La educación pública no pertenece por derecho propio a nadie y, en consecuencia, están de más sus oficiosos guardianes que pretenden estar más interesados en su suerte que aquéllos que han acumulado experiencias vividas en esta rama de la administración pública.

Vale la pena recordar a este respecto que una de las fallas en la vida institucional de cualquier país es la de mirar con desdén todo esfuerzo de aliento, relegando a segundo plano la escala de valores intelectuales en los diversos órdenes de la vida ciudadana. Un filósofo contemporáneo sostiene al respecto, que las soluciones y conciliaciones logradas a expensas de la inteligencia nunca tienen solidez. De igual suerte, el crecimiento prematuro en el orden biológico e intelectual debe ser mirado siempre con reservas; las actuaciones que no se asientan sobre un elevado coeficiente de sólida cultura no sólo esclavizan o tuercen la individualidad sino que además de darle un lustre engañoso engendra prejuicios insospechados, sórdidos apetitos, equívocas pretensiones y actitudes irrazonadas. Por el contrario, el crecimiento normal que se afirma sobre el principio de que la naturaleza no anda a saltos, crea al hombre moral, de actuaciones rítmicas y definidas, de espíritu comprensivo y tolerante y de un acentuado sentido humano de la vida.

Toca, por lo tanto, a los educadores de espíritu sensible, que experimentan en carne viva los efectos de todo trastrocamiento de valores, poner de su parte para que ese desequilibrio no eche raíces profundas en nuestro medio, y para que esa reorientación se convierta en una efectiva simbiosis educativa basada en el mu-

tuo respeto entre los diversos elementos que integran la educación.

Es evidente que nuestra educación nacional debe reorientarse a toda costa divorciándola también de la influencia política para que adquiriera relieve propio y rasgos firmes. El nombramiento del personal docente debe basarse, por otro lado, en su capacidad intelectual, en su devoción y desinterés por la profesión que ejerce. Cuando su nombramiento responde al mero favor; cuando a los aspirantes les falta la personalidad que debe poseer un orientador de la juventud, ello equivale a socavar los más sólidos cimientos de la educación. Ninguna institución u organismo se ha mantenido firme, con la aquiescencia general, cuando descansa sobre la improvisación.

Afortunadamente en el caso de lo improvisado, a la postre cede el brillo aparente que lo cubre para dejar al descubierto su mínimo valor intrínseco. Y la improvisación, que en sí es un pecado capital, es aún más perniciosa en el campo de la enseñanza. La enseñanza, con más complejidades de lo que se imaginan las mentes simplistas, debe ser patrimonio exclusivo de aquéllos que poseen la preparación profesional necesaria y los complementos que esa preparación requiere. La condición de sabio no capacita a nadie para desempeñar una cátedra y mucho menos en una escuela secundaria. Poco vale el brillo intelectual, en efecto, si falta el conocimiento técnico, la paciencia, el hábito de estudio, el interés y sobre todo, el entusiasmo. Las disposiciones afectivas por sí solas no tienen mérito alguno. El conocimiento de unas cuantas fechas históricas célebres, o la repetición de unas cuantas poesías, no capacitan a nadie para la enseñanza de la historia y del castellano. Cada una de estas disciplinas, así como la enseñanza de las matemáticas, de la química y de la biología posee una técnica particular que sólo domina el que ha estudiado concienzudamente.

Esperamos que las reflexiones anteriores algo le digan al educador para quien el proceso educativo, de hondo sentido social, es su preocupación constante.

* Tomado de *La Educación Nacional y La Revolución de Nuestro Tiempo*. Panamá. Imprenta Nacional, 1946.

PROPOSITOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION PANAMEÑA*

(1948)

Por TEMISTOCLES R. CESPEDES

Durante más de veinte años, en un caserío de uno de los municipios empadronados, en el Censo realizado por esta Comisión, estuvo funcionando una escuela primaria, de éstas cuya misión redentora es la de "enseñar a leer y escribir". Hoy, de acuerdo con datos encontrados en este censo demográfico levantado en agosto de 1947, se ha visto que entre la población mayor de 20 años de ese caserío no hay nadie que sepa leer o escribir. ¿Qué les ha pasado a los que asistieron a dicha escuela? ¿Habrán cambiado de residencia? ¿Habrán muerto? ¡O, sencillamente, se les ha olvidado lo poco que aprendieron hace veinte años en materia de lectura y escritura? Nos inclinamos a pensar que la última de las razones mencionadas explica en parte la situación apuntada, como explica también el hecho, por muchos observado, de que no pocas de nuestras comunidades han tenido escuela por años y años y no han cambiado de fisonomía.

Y no es que los maestros no hayan trabajado con esmero, ni que los alumnos hayan descuidado sus tareas. Unos y otros han puesto entusiasmo en la labor diaria. Unos y otros han seguido, con mayor o menor fidelidad, las prácticas corrientes que permiten, por un lado, satisfacer los deseos y anhelos de los padres de

familia, que quieren para sus hijos una vida mejor y, por otro, las exigencias mínimas de los programas de enseñanza, concebidas dentro de un marco puramente intelectualista.

Lo ocurrido en el caserío a que nos referimos — ¡y quién sabe en cuántos más! — indica claramente que no basta enseñar a leer y escribir, si se aprende desligándose de la vida, pues más demora el alumno en salir de la escuela que en olvidar u olvidarse de cuanto la escuela creyó haberle enseñado.

Este no es un simple juego de palabras. Bien lejos de eso: “enseñar a leer y escribir”, “enseñar a vivir” y “aprender a vivir” son expresiones que retratan tres tipos distintos de escuela, tres concepciones distintas de la función primordial de la escuela como institución y tres puntos de vista para apreciar la labor realizada. En estos tipos de escuela están envueltos los elementos maestro y alumno, así como los procesos de enseñar y aprender.

La primera, la escuela que “enseña a leer y escribir”, es una escuela dominada por el maestro. El lleva a cabo el programa de enseñanza establecido. Los alumnos cuentan poco o casi nada. Todos tienen que aprenderse las mismas respuestas correctas a las mismas preguntas. Los resultados se miden por medio de exámenes bien conocidos por el maestro para calificar a los alumnos y determinar cuántos pueden seguir adelante y cuántos deben “repetir” la materia o el grado. En síntesis, una escuela así exige conformidad de parte de maestros y alumnos, sofoca la libertad para investigar y el juicio crítico, engendra un espíritu de rivalidad malsano que puede llevar al engaño y a la corrupción, o a un sentimiento de frustración. Y ello se debe a que tanto en la mente de los padres de familia como en la de los alumnos y maestros, representando éstos al sistema, predomina la idea de que la finalidad última es la de pasar los exámenes.

La segunda, la escuela que “enseña a vivir”, es una escuela en la cual la adquisición de conocimientos es un simple medio y no una finalidad. Considera que es necesario tener en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos. Sostiene que los conocimientos tienen valor educativo sólo en la medida en que modifican la conducta del alumno y se traducen en actitudes de acción positiva y social. En resumen, la escuela que enseña a vivir coloca en segundo plano a las asignaturas del plan de estudios, y lleva al

primer plano al alumno como individuo, que tiene sus características, necesidades e intereses propios.

En el tercer tipo de escuela el concepto de enseñanza cede el paso al de aprendizaje, y el mismo aprendizaje tiene significados que antes no tenía. Cuando se habla de "aprender a vivir" el ambiente escolar es de tal naturaleza que el solo hecho de que el alumno responda a él, viva en él, constituye el mejor programa de Educación que pueda concebirse para él como individuo. Y lo que el alumno aprende recorre toda la gama de reacciones físicas, mentales, emocionales y sociales. Ya no se acepta la idea de que el aprendizaje se efectúa exclusivamente en el cerebro. Ahora se sabe que en todo aprendizaje entra todo el organismo y que, así como algunos afectan el cerebro principalmente, en otros el sistema nervioso del gran simpático, las glándulas y las vísceras juegan un papel más importante. Por eso en la escuela organizada para "aprender a vivir" se ofrece no sólo el alimento para el cerebro, como se dice corrientemente, sino también oportunidades para que el alumno adquiera hábitos y actitudes y desarrolle intereses y apreciaciones en otras áreas de vida tan importantes como, o a veces más importantes, que el simple desarrollo puramente intelectual. Tales áreas de vida pueden ser la salud individual y colectiva, la vida familiar, el trabajo para ganarse el sustento, la recreación y las relaciones con los demás y con el Estado.

La Comisión de Estudio de la Educación Nacional, juzgó necesario ponerse de acuerdo, como primer paso en sus labores, acerca de los fines que debía perseguir nuestro sistema y orientar los cuestionarios a la luz de estos fines.

Naturalmente que los maestros y profesores no habían estado trabajando hasta entonces persiguiendo dichos fines, pero era necesario partir de una base de valoración.

* Tomado de Informe de La Comisión de Estudio de La Educación Nacional 1947-1950, Panamá, Imprenta Nacional p- 29-31.

SOBRE EL NUEVO PROGRAMA DE ENSEÑANZA*

(1953)

Por **FEDERICO A. VELASQUEZ**

Una gentil invitación de parte del Ministerio de Educación, nos ha brindado a los profesores de Educación de la Universidad, el grato placer de compartir con maestros e inspectores, los afanes de este Seminario de Educación, que tiene como propósito fundamental el de sentar algunas ideas y pautas básicas que pueden servirnos a todos para tratar de llevar hacia adelante, y con buen éxito, el nuevo programa para las escuelas primarias que ha puesto en vigencia el Ministerio de Educación.

Debemos advertir que, como profesores de la Universidad, nosotros no hemos tomado participación de ninguna clase en la elaboración de los programas en vigencia, ni tampoco hemos tenido ninguna ingerencia en determinar el procedimiento que debía seguirse para ponerlos en práctica. Nuestras críticas favorables las presentamos como un reconocimiento sincero a la labor de quienes actuaron en su confección y las desfavorables son el resultado de una posición profesional honesta, que decimos sin ambages, con el propósito de ayudar a esclarecer puntos y porque siempre es bueno que algunas verdades no se desconozcan. Se me pidió que hablara sobre los aspectos teóricos que sustenta este programa, que me parece es la parte medular del mismo.

Antes de haber conocido a fondo los programas, cuando apenas los había leído, dije que me atrevía a salir en defensa de los principios básicos que ese programa sostiene, porque creo que él contribuye a formar un hombre panameño más consciente, porque creo que los principios de este programa sirven mejor a la causa de la nacionalidad panameña. Por esos sostuve que me atrevía a salir en defensa de la teoría en que se basan esos programas. Hoy, después de un estudio más cuidadoso del mismo, me reafirmo en aquellas palabras y agrego que la teoría de los nuevos programas ratifica : los ideales del programa del 26, que no llegaron en verdad a tener vigencia.

Si con el nuevo programa se logra que los niños se acerquen más al libro y se inicien en la pequeña investigación, como espero suceda, se salvan los que propugnaron este cambio. Aparentemente hay poca ambición en esto, pero en el fondo hay un mundo de diferencia comparado con lo que se hace actualmente. Debemos felicitarnos si el niño al terminar su primaria lee bien y con interés, si le agrada el libro; si le gusta investigar. Su mundo, sus conocimientos se ensancharán más rápidamente cuando él sienta cariño por la lectura y sepa leer.

Acepto los principios psicológicos, políticos y filosóficos que encierran estos nuevos programas y por lo mismo que creo en ellos debo decir que siento cierta duda de que éstos no están lo suficientemente claros en el contexto del programa y puede volverse a la triste situación de los programas del 26 en que a pesar de la acertada teoría que tenían en su introducción, el desarrollo de temas del texto del programa nos llevó a la escuela rutinaria y sin horizontes que hoy tenemos.

La escuela tradicional y anémica sin contenido social efectivo es en parte el fruto de aquella desarticulación entre teoría y práctica y esto es lo que los profesores de educación queremos evitar con el programa nuevo. Porque si se pierden de vista esas relaciones, la educación panameña se retrotraerá, quizás, al período de las gradas formales. Al hacer la defensa de la teoría del programa estamos defendiendo el porvenir de nuestros niños.

He visto en la prensa que se critica el programa porque pretende hacer niños obreros. Tal crítica no es justa y menos si se asocia a ésta un sentido despectivo. Sostengo que si el programa se desarrolla bien ayudará a formar un panameño más seguro de

su futuro y más realista en su presente. Y si hubiera que aceptar que con él se forman obreros, con placer diría que el obrero educado de acuerdo con las teorías de la educación activa que sostiene el programa debe ser más apto en su profesión, más consciente de su responsabilidad y posición social y más capaz de defender sus derechos. Porque sabrá pensar por sí mismo, porque sabrá luchar ante las dificultades, porque la escuela lo enseñará a aprovechar con mayor eficiencia los recursos de su ambiente. No hay, pues, que tener temor si se dice que con el programa preparamos obreros, con tal que logremos hacerlos hombres dignos.

Se podrá criticar este programa en muchos aspectos. Errores tiene, pero no se podrá nunca decir que con el programa se acentúan las diferencias sociales. Estas diferencias son una realidad económica y política, más allá del alcance de la escuela, y quién sabe si más bien el programa ayuda a no acentuar los conflictos sociales, cuando auspicia un sentido de cooperación social. De la lectura del programa infiero que lo que pretende éste es hacer un hombre capaz de agitarse dentro de una comunidad democrática, en donde la democracia no sólo ofrezca el sufragio libre, sino, además, protección económica efectiva.

El programa actual representa una actitud nueva frente al programa de la vida y de la escuela. Va contra la idea de que lo importante de la enseñanza es la asignatura en sí. Por encima del valor tradicional que se le da al conocimiento, el nuevo programa sugiere que el conocimiento, vale en la medida en que forma parte de la conducta del individuo y le permite actuar con mayor eficiencia. Somo decididamente partidarios de que la formación de hábitos y actitudes sanas es tan importante, o quizás más importante en la escuela, que "el dar conocimientos" específicos en las asignaturas que no funcionan cuando el niño los necesita. De qué sirve que sepa el niño los nombres de las partes del cuerpo o de las plantas, si a él no le preocupa cuidar su salud y no puede aprovecharse de las plantas.

En la forma tradicional la escuela "enseñó" las legumbres y los niños no las quieren comer; "enseñó" sobre ciertas enfermedades comunes y no saben cómo protegerse; se les "enseñó" Geografía e Historia" y no saben desenvolverse ante problemas comunes que envuelven conceptos geográficos e históricos.

Los nuevos programas aceptan como criterio de eficiencia

en el proceso enseñanza-aprendizaje la idea de que hay aprendizaje cuando los conocimientos funcionan en los individuos. El programa viejo mantenía al maestro y al niño dentro de un marco un tanto estrecho y este programa, cuando pide a ambos iniciativa y les excita a pensar, lo que hace es libertarlos. Ayer se dijo que probablemente los maestros no han puesto en práctica algunas cosas de los programas porque no tienen conocimientos específicos en los campos nuevos. En el caso de las manualidades sabemos que no somos capaces de hacer buenos trabajos porque no se nos ha enseñado. Pero en verdad muchos de estos aspectos que alegamos no conocer, nos salen en la práctica no tanto porque no los conozcamos sino porque no creemos en ellos.

Si los educadores no tenemos fe en los puntos anotados en los programas como: el aprendizaje a base de la actividad; en la vida democrática, en el valor de aprender manualidades como medio de tomar cariño al trabajo, mucho menos podemos pedir a los padres de familia que crean en las cosas a que nosotros todavía no les damos valor. Cambiar el programa viejo por uno cuyos principios son más dinámicos necesitaba tal vez un estudio más profundo y despacioso de parte de los maestros. Porque el cambio que ahora se implanta no se reduce a la expresión de que antes se enseñaba por temor y ahora se sugiere la unidad como método. El cambio de programa envuelve reformas sustanciales en la administración escolar, en la idea de disciplina, en el concepto de valores educativos, en la evaluación del trabajo, en el quipo escolar, en las relaciones entre escuela y sociedad, entre padres y maestro. Si se llega a pensar que el cambio es sólo de forma y no de fondo, los fines del nuevo programa están perdidos.

El nuevo programa debe llegar a conseguir mayor comprensión entre los dirigentes de la educación y el maestro: debe llegar a estimular positivamente el trabajo en colaboración de maestros y alumnos. Debe, en fin, hacer pensar que la labor educativa se realiza mejor cuando hay una estrecha vinculación, debido al mejor conocimiento recíproco, entre sociedad y escuela; entre maestro y niño. Cuando no existe esa armonía es difícil conseguir mejoramiento social a través de la escuela.

Para trabajar el educador debe saber bien qué es lo que la sociedad desea, para qué se educa; debe conocer los recursos con

que cuenta para esa labor y tener idea exacta del sujeto a quien educa.

Una sociedad no acepta de buenas a primeras que se le imponga un programa porque ellos en resumen van a reflejar sus creencias, sus gustos, sus necesidades, su sentido de valores sociales. Cualquier cambio si no llega a hacer vibrar con entusiasmo a esa sociedad hace fracasar las ideas por muy buenas que las consideren sus autores.

Con el programa del 26 los maestros, desafortunadamente, no pudieron encontrar las proyecciones teóricas del mismo en el trabajo del salón de clases. Por eso, un paso inicial importante es conseguir que los educadores se compenetren de las teorías de estos programas y puedan establecer sus relaciones directas en su labor diaria. Hay que hacer que se pregunten siempre cómo su trabajo con los niños responde a los objetivos del programa. Este programa debe venir acompañado de un anhelo nacional de renovación, de una serie de planes totales de mejoramiento de los grupos mayoritarios, de un respaldo total de los educadores y agencias sociales pues de lo contrario está dispuesto al fracaso.

Nosotros no vemos esto por ninguna parte, al contrario se les regatea a los dirigentes de la educación el respaldo material indispensable para garantizar la eficiencia del trabajo escolar. Así no podemos tener seguridad de que este programa va a tener éxito.

El programa acepta que se debe estimular el desarrollo integral del estudiante tomando en consideración sus potencialidades y el tipo de sociedad donde se agita. La expresión de que se intenta el desarrollo integral del individuo está en el programa y lo importante ahora es que la técnica de enseñanza corresponda a ese deseo. Este programa hace énfasis en sus principios, en la psicología del niño. Excita al maestro a que adapte su enseñanza a las condiciones del educando. Le pide que tome como punto de partida las necesidades de un niño en crecimiento. Este programa crea un sentido de colaboración, de cooperativismo, de asociación en el salón de clases.

En la escuela hemos fomentado el individualismo y en parte como consecuencia de esta actitud se nota que a nuestro pueblo le hace falta el sentido de grupo, no se ha formado el deseo de trabajar por el bien comunal. A veces pienso que tal vez no haya convenido a los intereses de los grupos dirigentes que se creara

esta actitud, para no tener conflictos con sus intereses políticos y económicos.

Los maestros se asustan siempre de la palabra política. Poseen cierto temor cuando se les dice que la labor del educador en resumen refleja la concepción política, económica y los ideales de los grupos dominantes. Nosotros como educadores, debemos ser conscientes de que servimos a un ideal político amplio. En el caso de Panamá, servimos a la democracia y no se puede aceptar que desconozcamos lo que ésta significa, ni cuáles son los mejores medios para lograr que por intermedio de la escuela se haga más efectiva.

Todo acto del maestro en el salón de clases se fundamenta, por insignificante que parezca, en el fondo en una idea política. Por ejemplo: cuando se provoca el trabajo a base de comisiones; cuando en lugar de imponer "la disciplina típica de salón" se sugieren normas y se busca la participación del que va a aprender, el maestro en forma tal vez inconsciente toma una actitud política.

El nuevo programa reconoce que el proceso educativo sólo puede tener lugar a base de la participación activa del estudiante y que la escuela panameña debe enseñar al individuo a pensar y a trabajar con sus manos.

Para qué mundo está preparando la escuela? No tenemos una respuesta ciento por ciento segura para esta pregunta. Pensamos que estamos preparando para un mundo de tipo democrático. Pero como esa palabra va cada día tomando un sentido nuevo y va adquiriendo más contenido y aspectos antes imprevisitos, no sabemos qué democracia será la que van a vivir los hombres mañana.

Estamos preparando en función de presente o en función de futuro? Un programa que hace énfasis casi exclusivo en el contenido de las asignaturas y no en las destrezas, hábitos y actitudes que se desprenden de los mismos tal vez sirva para preparar a un joven en términos del presente que ese programa acepta, pero no sirve mucho cuando con motivo de los continuos cambios culturales la sociedad va transformándose y con ésta aquellos conceptos y verdades aceptadas. Un programa para un mundo cambiante como el nuestro debe desarrollar al individuo en el dominio de sus capacidades totales, debe despertarle inquietudes, intereses, capacidad de adaptación y ánimo para luchar y resolver sus pro-

pios problemas, y este programa que forzosamente se asocia a métodos activos de aprendizaje será mejor si el maestro reconoce que en lugar de decir al niño lo que debe hacer, lo invita y le da orientaciones para que haga. En lugar de querer pensar por el alumno, un programa y método a base de actividad deja que el individuo, después de informarse, busque medidas de solución. En esto se podrá gastar más tiempo. Es más fácil decirle al alumno lo que debe hacer. Sin embargo, aún cuando se gaste tiempo, debemos recordar aquel adagio viejo de que "nadie puede aprender con cabeza ajena". El maestro y el padre deben recordar que ellos son adultos y que el niño sólo puede adquirir dominio sobre sí mismo y sólo puede progresar "actuando, equivocándose y gastando tiempo".

Trabaja la escuela nuestra en un sentido nacional?

Se critica a la escuela panameña de que ha vivido divorciada de nuestra realidad y de que poco es lo que ha hecho para elevar el nivel de vida del panameño. Se acepta con frecuencia que siendo panameños, más conocemos de otros países que del nuestro. Se achacan estos males al programa y al maestro. Aún cuando programas y maestros *sí son en parte responsables* de esta situación, no debemos olvidar que la escuela, el programa y el maestro actúan en un marco social y hacen o dejan de hacer de acuerdo con los rumbos generales del país. Debe también recordarse que la acción educativa está limitada por la acción de otras agencias del Estado y de la Sociedad. La escuela panameña no ha tenido sentido nacional y es porque no lo ha tenido la vida misma panameña. Acepto este nuevo programa porque pide al niño y al maestro que pongan más el pensamiento, los pies y las manos sobre la tierra y la realidad del país.

llevar adelante esta labor? Hay instrumentos de labranza, hay condiciones higiénicas en la escuela?

No veremos en seguida los efectos de este cambio en la vida nacional, pero no está distante el día en que con motivo de esta nueva actitud tengamos más panameños interesados en el agro, en el trabajo productivo.

Ante la escuela tradicional que valora las asignaturas por sí mismas, se auspicia ahora la del trabajo, la iniciativa, el interés, la de la actividad orientadora. La teoría de ese programa parece girar alrededor de "vivir para aprender a vivir". Educar es crear intereses y dar medios para que el hombre los satisfaga con eficiencia. El concepto de que los individuos tienen manifestaciones e intereses diferentes es una tesis bien anotada en estos programas.

El programa nuevo trata de eliminar la idea de que en la escuela hay asignaturas más importantes como la aritmética, el castellano y otras de menos valor como arte, manualidades y educación física. Todas las asignaturas deben tender a formar un individuo balanceado en su cultura. El programa nuevo concede importancia a todas y a cada una de las actividades humanas; estos son, señores, algunos de los puntos que nos invitan a sostener que la teoría del nuevo programa favorece el desarrollo del niño panameño.

Esos puntos que son de avanzada en el orden pedagógico y social pueden servir de apoyo a los educadores para asegurar que el cambio, visto desde el aspecto de la teoría, no es desventajoso. Puede haber errores y omisiones en la forma como se intentó ordenar el texto mismo del programa.

Para que el maestro pueda darle significado a estas cosas, necesitamos que el magisterio tenga fe en quienes lo dirigen.

Debo dejar también constancia que por muy buena que sea la teoría sobre la cual se sustenta el programa poco se adelantaría sin la aplicación práctica de sus principios.

* Tomado de Federico A. Velásquez. Educación Panameña. Edición Homenaje. Universidad de Panamá. Biblioteca de Extensión Fundamental, 1965. p. 80 - 92.

BREVES CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS

SOBRE TEMAS EDUCATIVOS*

(1957)

Por GEORGINA JIMENEZ DE LOPEZ

Al incluir en su programa de actividades para el período de 1957 una mesa redonda sobre las cuestiones educativas del momento, la Dirección de la Escuela de Temporada acarició sin duda el propósito de recoger una serie de declaraciones acerca de las necesidades y problemas de mayor urgencia en el campo de la educación nacional las cuales, a más de ser concretas, precisas y acertadas, por provenir del propio grupo profesional pedagógico, tanto ilustrasen a la ciudadanía sobre la índole y progresos de la gestión educativa en el país, como sirviesen de norte para futuras rectificaciones. Y desde luego que igualmente sirviesen de ilustración a la gran masa de profesores y maestros en cuyos desvelos, consagración y desprendimiento tiene que descansar últimamente todo proyecto de realizaciones inmediatas.

Que la problemática educativa del momento nacional fue expuesta en toda su desnudez y nitidez en las discusiones de dicha mesa redonda es hecho que no ha dejado lugar a dudas, tanto así que nos atrevemos a afirmar que quien hubiese asistido a todas esas sesiones, aunque sólo fuese como mero espectador, debió haber recogido una buena cantidad de nociones, ya de los

postulados teóricos que subraya hoy la escuela moderna en un mundo que cambia, ya de los arrecifes que esos modernos postulados están encontrando a su paso al ser puestos a funcionar en la realidad panameña.

Pero una mesa redonda no es necesariamente una investigación exhaustiva, aunque su propósito sea indagar, investigar y ventilar problemas, traer a la superficie lo que se oculta bajo la espesura de la rutina. No ha perdido aún, el método de la mesa redonda, el carácter de informalidad y de espontaneidad con que fue preconizada por los primeros cristianos (recuérdese al efecto, la leyenda de la Mesa Redonda del Santo Graal) lo cual la hace sin duda alguna mucho más amena e impresionante que el "Survey", y si se quiere, hasta simbólica, como lugar de gestación de empresas de mayor envergadura y de objetivos espirituales. Pero le falta, aún en estos tiempos modernos de innumerables recursos técnicos, la elasticidad necesaria y el sentido utilitario que posee el "Survey". Y esto, entre otras causas, porque su tiempo es limitado. Por eso, siempre dejan tras sí las mesas redondas una tarea por realizar a posteriori, no digamos precisamente en el terreno de las realizaciones prácticas inmediatas, sino en el de coordinación de sus propias aseveraciones.

Como coordinadores de las ideas expuestas en este debate, nuestro primer esfuerzo ha sido encaminado a encontrarle una ordenación lógica a la variedad de los puntos de vista y exposiciones brillantemente desarrollados por sus propios expositores. Y nos ha parecido haber hallado un consensus de opinión respecto al amplio tópico de la educación nacional, que gira, o se reparte, en tres aspectos primordiales a saber: **Primero**, la vigencia de un paralelismo socio-educativo, que es fundamentalmente el principio sociológico sobre el cual ha descansado siempre el proceso educativo, en todas las edades y en todas las sociedades humanas, desde las más rutinarias hasta las más complejas. **Segundo**, la gestión del Estado frente a este proceso, hecho también de carácter sociológico, que se ha venido haciendo más patente en las sociedades modernas, desde que con el advenimiento de los estados modernos, la formación de las generaciones nuevas ha devenido cada vez más una incumbencia del Estado. Y en **Tercer** lugar, la presencia insoslayable de limitaciones, dificultades y obstáculos que confronta la escuela panameña en el presente, por

hallarse ella misma en proceso de transformación, en su esfuerzo por ajustarse a un medio ambiente mayormente cambiante, que presiona cada hora con mayores exigencias a esa trilogía de instituciones tradicionales en la formación del individuo formada por el hogar, la escuela y la iglesia.

Vale la pena hacer resaltar el hecho de que, los temas desarrollados en la Mesa Redonda de que estamos hablando, han venido a caer de una manera natural y lógica y sin previo entendimiento por parte de sus participantes, en estos tres moldes de ordenamiento del pensamiento allí desarrollado. Y es que, al penetrar con intención de análisis, en el problema especial que era de su particular interés, no le fue posible ni viable a ningún participante en la Mesa Redonda, el apartarse ni de la realidad social circundante, ni del pensamiento social que la sostiene. Todo lo cual no ha venido sino a confirmar una vez más que en el contexto institucional de una sociedad moderna, o de cualquiera sociedad, la integración de las partes entre sí y con el todo, si no logra ser perfecto, por lo menos tiende a completarse, a tal punto que los problemas de desajuste en cualquier parte de la estructura social, más sugieren la presencia de factores nuevos a los cuales hay que prestar atención, que deficiencias intrínsecas en el factor humano el cual ha demostrado ser a todo lo largo de la historia de la humanidad, más estable que sus propias creaciones.

Hechas estas explicaciones preliminares, queremos ahora avanzar por nuestra cuenta algunas otras consideraciones de carácter sociológico, tema que nos ocupa.

Sentamos en primer lugar el postulado, ya hecho un axioma que la educación es un proceso más entre los tantos procesos por los que se desenvuelven la vida de la colectividad. Pero tiene la particularidad de que, mientras los otros procesos tienden hasta cierta medida a desenvolverse con relativa prescindencia los unos de los otros el proceso educativo está estrechamente vinculado a todos los otros procesos por igual, porque su materia prima es precisamente el elemento humano mismo al cual prepara para su participación en los otros procesos; y porque, por otra parte, no se ha canalizado exclusivamente dentro de los moldes institucionales de la educación formal, toda vez que una buena parte de él se realiza en la comunidad toda y a la cual llamamos los soció-

logos “educación difusa”.

Otra particularidad del proceso educativo, en su doble aspecto: difuso-formal, es la de que, éste no se realiza en ningún caso, según lo confirma la sociología de la educación, sin un mínimum de “presión”, que se mantiene constante, de las generaciones adultas sobre los niños y los adolescentes; es la presión misma del medio social, en la cual interviene también, en forma de tradición, la acción no menos positiva de generaciones no existentes. Y es que el proceso educativo en su esencia no es otra cosa que esto: la configuración de las generaciones nuevas, conforme a un “tipo ideal” de personalidad, preestablecido por las generaciones adultas, pasadas y presentes, para asegurar la continuidad del grupo, proceso en el cual los padres y los maestros no son más que los intermediarios.

No ha existido una sociedad todavía que no haya forjado su “tipo ideal” de miembro del grupo. En las sociedades rudimentarias se observa claramente este fenómeno en la aplastante homogeneidad de sus miembros que se mantiene con pequeñas variantes y sobre la cual descansa precisamente la “solidaridad mecánica” que exhiben estas sociedades. Son estas masas de estereotipos, que reproducen casi con exactitud matemática la impronta de las fuerzas sociales del medio circundante. En nuestra sociedad moderna, si bien es cierto que esa homogeneidad tiende a diluirse en su fenómeno contrario, el de la heterogeneidad de tipos humanos, porque las capacidades y aptitudes individuales tienen más amplio campo para manifestarse, no menos cierto es también que este proceso de individualización llega irremediabilmente a un límite, cual es aquél en que todos los miembros de un grupo dado tienden a parecerse, precisamente porque son miembros de ese grupo y llega así a existir para cada grupo, lo que en reciente literatura sociológica ha venido a llamarse “la personalidad básica”. En fin, que cada grupo social tiene para sí, no importa su mayor o menor complejidad, un tipo ideal de hombre, agente activo de su cultura, portavoz de sus aspiraciones, concreción de sus virtudes y de sus limitaciones. Y es por medio de este tipo ideal de hombre, repetimos, que el grupo aspira, al transformarlo en realidad, a conservar su continuidad en el tiempo y en el espacio, y su cohesión interna en cualquier momento de prueba, al igual que en la variedad de tareas de la rutina diaria.

Ahora bien, lo que los forjadores de la política educativa deben reconocer, en primera instancia, es que en la modelación de ese tipo ideal de hombre, hay en el presente dentro del propio lado formal del proceso educativo, factores coadyuvantes al proceso y otros que más bien le sirven de contrapeso. Por razones que se harán obvias más adelante, no vamos a llamar a estos últimos, fuerzas retrógradas. Los factores que impulsan el proceso son fáciles de señalar. Las teorías modernas en el campo de la pedagogía, los adelantos de la ciencia en todos los campos del saber humano, puestos al alcance de educadores y educandos en obras didácticas y libros de texto y el propio elemento humano de los educandos, que llega ahora a la escuela dueño de una mayor vitalidad y de un conjunto de experiencias y actitudes propicias forjadas de antemano en el ambiente de familia y de vecindario, así como también, aunque más remotamente, en el clima general de la sociedad actual. Dicho ésto de otra manera, si por un lado la "escuela activa" cuenta ya con una serie de preceptos pedagógicos más dinámicos y todos los adelantos de las ciencias físicas y humanas a su servicio, también el elemento humano que llega ahora a las puertas de la escuela por primera vez, es un elemento humano más activo, más despierto, más agresivo, más inquisitivo. En el "argot" de los círculos pedagógicos a esta nueva niñez, tende a llamársele simplemente "más inquieta".

Verdad es que junto con esas cualidades positivas de vitalidad, dinamismo y de agilidad mental, en algunos jóvenes asoman también desvíos desconsoladores que denuncian más bien vicios que virtudes. Pero esto ya no es un problema para la escuela únicamente, sino para la acción organizada y conjunta, e inteligentemente planificada de la trilogía institucional a que hemos hecho referencia: hogar, escuela e iglesia, a la cual han venido a unirse otras instituciones de creación reciente del Estado, tales como los institutos de vigilancia y protección del niño y los tribunales de menores, o de acción comunal, como los clubes juveniles, los de padres de familia, de Leones y otros.

Lo que a simple vista parece obstaculizar más la marcha de la "escuela nueva" dentro de sus propios predios, esto es, del campo de la educación formal, aquí como en otras partes, es sin duda la buena dosis de rutina que impregna el campo de la educación. Es un hecho reconocido universalmente que, por la natura-

leza misma de la función educativa, en la que una buena parte de lo que se trasmite es tradición del grupo, conocimiento acumulado, conservado como bueno y correcto, maneras de actuar selladas anticipadamente con el visto bueno del grupo, los profesionales de la Educación tienden a ser el grupo más rutinario de todos los núcleos profesionales que integran la sociedad. No hacemos con esto una imputación antojadiza al grupo de educadores. Ni señalamos a la rutina como algo absolutamente indeseable. Todo lo contrario, reconocemos que tanto la rutina como la tradición constituyen, mutatis mutandi, un sistema de frenos que, como bien dice el Sociólogo brasileño, Fernando de Acevedo, en su "Sociología de la Educación", "permite a la Sociedad elaborar sin desintegrarse, las nuevas formas de adaptación y restablecer en consecuencia sus equilibrios". "Pero la educación", dice el mismo Acevedo más adelante, "que consiste en la transmisión de las tradiciones; es conservadora por naturaleza, y los grupos educadores, como los grupos religiosos, profesan siempre una terrible rutina, un verdadero misoneísmo"; y en apoyo de esta tesis, que también sostienen otros sociólogos, señala situaciones específicas que se presentan no solamente en la escuela primaria, sino en los predios mismos de las universidades, que no deberían limitarse a la transmisión de la "ciencia hecha" sino contribuir al progreso de la Ciencia y la Cultura por medio de institutos de investigación, tanto en el campo de lo físico como de lo social. Estas, por el contrario, se han constituido en casi todos los países en "núcleos de resistencia contra las innovaciones". De las observaciones de los sociólogos de la educación se desprende que la penetración en las universidades de las ciencias nuevas y de las nuevas técnicas de trabajo ha sido siempre tarea ardua, lenta y pesada, como lo demuestra el hecho de que los grandes descubrimientos hayan sido todos realizados fuera de los medios universitarios, como los de Galileo, Newton, Pasteur, Mme. Curie, Einstein. Y para mayor abundamiento, agrega Rene Maurier, sociólogo francés, discípulo de Durkheim, que "en la antigua Sorbona, se daba a los cuatro doctores más antiguos, designados con el nombre de sénieurs, la misión de oponerse a toda novedad". Parece ser entonces, que en Educación es más evidente el aforismo de que una idea nueva es siempre "una perturbación de las creencias admitidas".

Ahora bien, si por una parte, como lo afirma John Dewey, la educación humana consiste en una dirección inteligente de las actividades naturales en vista de las posibilidades y necesidades de la situación social, cuando estas posibilidades y necesidades del medio se encuentran en estado de efervescencia, como sucede ahora mismo entre nosotros, el reto que se hace a la rutina en educación tiene que ser más inquietante. Porque no debe perderse de vista el hecho de que nuestra organización social actual no ha alcanzado madurez, se halla en un momento crucial, como tiene que ser todo período de transición, colocado el país, como es el caso, apenas en los umbrales de la industrialización, sin haber abandonado prácticas, técnicas y actitudes mentales. En estas condiciones la sociedad misma no presenta a la escuela un cuadro claro y preciso de sus necesidades, y ésta, ante el peligro, o sencillamente en temor de perderlo todo, se aferra más a sus prácticas conocidas, o se estaciona en la cómoda posición liberal de "dejar hacer". De ahí que nos llene de aprehensiones ver ahora mismo cómo se procura acelerar el proceso de industrialización del país, sin tomar en cuenta las repercusiones que este hecho podría tener en los otros aspectos de la vida nacional, y en absoluto olvido o aparente desconocimiento de la experiencia dolorosa de los países ya industrializados cuyas estadísticas de criminalidad, de divorcio y de enfermedad dan testimonio de ese hecho. En la actualidad, esos países se afanan por poner coto a dichos males, con programas parciales de reforma social, en los cuales desempeña papel relevante la escuela; pero no faltan tampoco esquemas de un plan integral y dinámico, como el que Kark Manheim ha llamado la Tercera Posición, o, en términos más concretos, la Democracia Planificada, en la cual tanto se remozan las viejas instituciones liberales, como se frena al burdo liberalismo, con el propósito deliberado de forjar la personalidad democrática. El plan es integral, porque arranca desde el seno mismo de la familia hasta las esferas más altas de la administración. Y la escuela, que naturalmente es agente activo en esta planificación, no es sobrecargada en su gestión, antes bien, es aliviada con la cooperación de otras instituciones sociales y medidas administrativas.

Hemos hablado anteriormente de un "tipo ideal" de miembro del grupo que toda sociedad simple o compleja, aspira a

formar por medio del proceso educativo, para asegurar la continuidad de sí misma. Falta ahora, concretar cuál es, para la sociedad panameña, ese "tipo ideal". Nos parece que en esto tampoco nos será difícil ponernos de acuerdo. Basta leer con cuidado los trabajos que hemos agrupado en la primera parte del índice a saber —Existencia del paralelismo socio-educativo— para reunir un haz de cualidades básicas que los hombres de estudio han recogido de su observación cuidadosa del medio panameño. Aunque a primera vista pareciera existir una controversia en este punto, por el énfasis, en algunos, de la importancia dada a una educación humanista y en otros, por la urgencia de la formación de técnicos, es posible hallar un punto en el cual ambas tendencias puedan armonizar. Cuando se vuelve la vista a la realidad social panameña se descubre en seguida que ella está urgida de técnicos en prácticamente todos los campos de la actividad económica, pero se vislumbra igualmente, el peligro inminente del colapso de nuestros valores morales y culturales, si no encauzamos nuestros esfuerzos también a remozar nuestra tradición humanista. Al conjunto de fuerzas externas e internas, el medio panameño se transforma a ojos vistas, no solamente en su aspecto material que ya es mucho decir, sino en el aspecto más sutil de las costumbres y hábitos sociales y en la actitud misma del panameño, frente a la vida. El problema no es sólo el de que, estando la sociedad en proceso de cambio, la escuela deba paralelamente marchar al mismo ritmo de las necesidades, sino hasta qué punto la Educación debe ejercer una acción teleológica, esto es, directriz, al respecto. Indudablemente que en esto no caben ya las alternativas. No puede la escuela permitirse el lujo de asumir una actitud contemplativa, o sencillamente receptiva, frente a un posible colapso de nuestra estimativa de valores humanos por satisfacer una urgente demanda de técnicos. La respuesta está sin duda alguna en una técnica humanizada, como en una ciencia y en un arte espiritualizados. Cómo se ha de realizar el milagro de esta conjunción, es cuestión ya más de la ciencia de la Pedagogía que de la Sociología. Pero es indiscutible que el tipo ideal que la continuidad histórica de nuestra sociedad reclama, es aquel tipo de hombre que al salir de la escuela encuentre su puesto dentro de la nueva estratificación profesional o vocacional que se está forjando y que, en hallándolo, desempeñe su cometido con la

destreza requerida, con sentido de **responsabilidad**, con orgullo de su misión, con devoción apostólica, casi con arte; que en sus relaciones con los otros hombres su comportamiento vaya subrayado por el respeto incondicional a la persona humana; y que su *conducta como ciudadano sea la expresión de su fe y convicción* en el ideal democrático. La República nacida ayer y la Nación aún en gestación, también le exigen una conducta específica frente a las cuestiones del Canal: la de estar siempre dispuesta, sin que ello signifique en modo alguno violentar su fuero interno, a supeditar sus intereses particulares, ya como obrero, ya como empleado, industrial, comerciante o propietario, a los intereses más amplios y trascendentales de nuestra nacionalidad.

Salta a la vista que con excepción de esto último, este tipo ideal es universal para todas las democracias modernas. Es el tipo específico de la personalidad democrática, que se caracteriza por todo lo ya dicho y además por una mentalidad abierta y por la disposición a cooperar. Es importante que se tome nota de estas dos cualidades: mentalidad abierta y disposición a cooperar, porque ellas implican precisamente un campo de mayor amplitud para los contactos personales, una mayor movilidad del individuo y un sentido de participación en el engranaje social en que le ha tocado en suerte a cada cual haber nacido. La conducta democrática, que está arraigada en esta personalidad democrática, se hace posible mayormente en el seno de una sociedad movable.

Todavía nos falta indicar una cualidad más entre las que deben integrar la personalidad democrática, y es ella la espontaneidad. Parece un contrasentido hacer destacar esta cualidad en forma tan específica, después de toda nuestra argumentación anterior en torno a la "presión social". Mas la paradoja lo es sólo en apariencia. Pues es únicamente dentro del contexto de una sociedad democrática donde puede darse una presión social encaminada a fomentar la espontaneidad. Y es que, la teoría democrática incluye también un interés en desarrollar la individualidad. De hecho afirma el principio sociológico elemental de que la individualidad y la socialidad no son sino dos aspectos de un mismo todo. "La educación democrática —nos dice Mannheim— triunfa no sólo cuando nos exhorta a ser constructivos o espontáneos, sino también cuando planea la vida del individuo en forma tal que le invita constantemente a tener iniciativa, a

tomar sus propias decisiones, a hallar nuevas combinaciones, a mantener el dominio de sí mismo, y a nadar contra la corriente durante cierto tiempo si es necesario". "Es parte de la visión democrática el que haya personas que naden contra la corriente. Y parte de la educación democrática el que haya buenos nadadores".

Ahora bien, la concretación de este tipo ideal de personalidad democrática, en su variedad panameña, es función de la totalidad de los educadores del país, —en la parte que le corresponde al proceso formal se entiende— desde la escuela primaria a la universidad. La universidad no tiene tan sólo una función profesionalista y de investigación científica. Es también modeladora del carácter nacional. Por otra parte, tiempo es ya de que reconozcamos que el grupo profesional pedagógico es uno solo. No importa los diferentes niveles y planos en que la experiencia didáctica haya dividido al proceso educativo formal.

La estratificación profesional en una sociedad dada sigue dos líneas diferentes: una horizontal, cual es la estratificación inter-profesional, la que marca aparte a cada profesión diferente de las otras; y la vertical o intra-profesional, o sea las divisiones en sub-grupos dentro de una misma profesión. De manera, pues, que aunque existe tal jerarquía de funciones, la gestión educativa es ante todo integral y vertical.

Pero surge en el acto el dilema de que, si la escuela tiene que tomar medidas para ponerse a tono con el momento actual, por alguna parte tiene que iniciar su propia transformación. Vale la pena recordar a este respecto, las condiciones que se han sugerido ya como indispensables para que se produzca un cambio social: 1° que la situación esté madura para ese cambio; 2° que la sociedad tenga, conscientemente o no necesidad de ello; y 3° que el impulso sea dado bien por personalidades dirigentes, bien por una influencia externa. La madurez para un cambio se entiende, según Acevedo, en que se poseen "los conocimientos y las creencias que hacen posible su realización". Trasladada toda esta teoría al terreno de la educación nacional, nos parece vislumbrar que, en tanto que las dos condiciones últimas, parecen cumplirse, más o menos, la primera es de dudosa verificación en las filas del personal docente. Parece lo cuerdo entonces comenzar por la renova-

ción de la escuela normal ante todo —maestros nuevos para escuelas nuevas— conjuntamente con la reorientación sistemática en las filas de los viejos servidores.

- * Tomado de La Educación en Panamá, Universidad de Panamá. Escuela de Temporada. Panamá, Imprenta Nacional 1957. p. 3-15.

EDUCACION HUMANISTA O

EDUCACION PRAGMATICA*

(1957)

Por **DIOGENES DE LA ROSA**

Primero, pediré disculpas a la dirección de la Mesa y a los circundantes, por el hecho de no haber dispuesto de tiempo suficiente para escribir unas cortas seis cuartillas sobre el dilatadísimo tema que ha sido sometido a mi intervención.

Digo que es dilatadísimo el tema, porque se ponen aquí en aposición dos conceptos cuya elucidación, por muy esquemática que fuese, requeriría prolijos razonamientos. Sin embargo, dentro de las limitaciones de tiempo, que procuraré no sobrepasar, en primer lugar por consideración a los que me escuchan, tendré que hacer no más que unos someros y muy fugaces apuntamientos. He dicho que estos dos términos aparecen en aposición y no en oposición porque a mi juicio no son en realidad términos contradictorios si analizamos lo que representan en la evolución intelectual de la humanidad.

El Humanismo históricamente se identifica como parte de ese grandioso movimiento de la humanidad denominado el Renacimiento. Movimiento que tiene su ubicación cronológica en los siglos XV y XVI de la era cristiana, pero que en realidad, si fuéramos a buscar sus más remotas conexiones y connotaciones, nos hará penetrar hasta las más distantes zonas de la antigüedad. El

Humanismo así visto es ese movimiento que se produce en los siglos dichos, y que lleva a la mente humana hacia la cultura clásica, la cultura de Grecia y Roma. Dicho esto nos encontramos en seguida ante un problema. Este concepto histórico y tradicional del Humanismo es en sí un concepto que merece ser calificado. Cuando se habla de humanismo se piensa siempre en una vuelta hacia el estudio de la literatura, de la lengua de Grecia y Roma. Pero este concepto tradicional no es un concepto exacto. Dice uno de los más grandes historiadores de nuestro tiempo, Arnold Toynbee, que la historia como concepto es una realidad inasible, cambiante y en constante proceso de expansión. Y esto puede apreciarse si nosotros hacemos una breve indagación sobre el concepto de Humanismo tradicionalmente circulante. Esa indagación nos permitiría a nosotros encontrar que el Humanismo debidamente concebido no es sólo esa inversión de la mente, de la curiosidad humana que se produce en los siglos XV y XVI hacia la antigüedad clásica, ese redescubrimiento de Grecia. No lo es, en parte, porque no es cierto tampoco que antes de los siglos XV y XVI no existiera para el mundo occidental la antigüedad greco-latina.

La escolástica, por ejemplo, se basaba toda ella en una adaptación a las necesidades de la teología cristiana, del pensamiento platónico y del pensamiento aristotélico dentro del ámbito. Lo que ocurre en el Renacimiento es que ese mismo panorama de la cultura clásica es visto por el hombre desde otro ángulo para satisfacer preocupaciones y objetivos distintos de los que trataba de servir o de los que servía la escolástica, cuando volvía su mirada hacia la antigüedad clásica. Es que la escolástica o la teología cristiana, la patrística y todas sus derivaciones van hacia Platón y Aristóteles para buscar allí un poder de salvación y una serie de argumentos en que apoyarse para realizar su ideal de hombre, que no es realizable en este mundo terreno y tangible, sino más allá, en una región ultraterrena. Y en cambio, durante el Renacimiento se produce una inversión distinta, y el pensamiento renacentista re-considera la antigüedad clásica, los grandes filósofos de Grecia, coreados después por unos cuantos filósofos latinos, con una visión y con un propósito distinto, con el objeto de ponerlos al servicio inmediato de la exaltación del hombre dentro del mundo en que vivimos. El pensamiento se ha secularizado, se

ha desprendido de las preocupaciones últimas para tratar de encontrar en el culto de Grecia y Roma los argumentos, las ideas, los valores que justifiquen una preocupación del hombre por el hombre mismo dentro del mundo concreto en que se agita.

Por olvidar esto, se ha deformado o se ha extramado el concepto del humanismo. Mas como decía hace un momento, unos cuantos pasos hacia estaciones previas de la evolución humana nos permiten hoy decir que no sólo es humanismo el cultivo de la literatura de la antigua Grecia y Roma como florece en el Renacimiento, porque hay Humanismo también, es decir, una preocupación por el hombre en todas las culturas históricamente conocidas hasta ahora, pues hay un humanismo en la civilización egipcia que es precursora de la griega, hay Humanismo en el judaísmo primitivo que es precursor y antecedente del cristianismo y hay también un Humanismo en el cristianismo primitivo. En esta forma el concepto de humanismo se amplía porque en rigor, humanismo es toda preocupación por el hombre, por descifrar qué es, para qué está, a dónde va, qué debe hacer, la encontramos en todas las culturas, aunque siga direcciones distintas y dé soluciones distintas a los problemas que he enunciado que son siempre los problemas permanentes del hombre, que se plantean y se replantean en busca siempre de una solución unitaria, pero dando siempre en esa búsqueda soluciones parciales, soluciones temporales regidas por la situación histórica concreta en que el hombre se halla.

Así es que, como conclusión de esta primera parte de mi consideración, el concepto clásico de Humanismo que lo identifica absoluta y únicamente con la preocupación o el cultivo de la antigüedad griega, de los filósofos de Grecia, sobre todos los filósofos del siglo V antes de Jesucristo, es un concepto restringido que ha sido ampliado, que ha sido diversificado, que ha sido enriquecido por la ulterior y la más reciente investigación histórica.

Me vuelvo ahora hacia el otro extremo o la otra coyuntura del tema que me ha sido propuesto, el tema del pragmatismo.

El pragmatismo en la historia intelectual occidental es un movimiento filosófico que surge dentro del ámbito geográfico y cultural de los Estados Unidos en la última decena del siglo pasado y adquiere su mayor lozanía en la primera de este siglo para después perder resonancia universal y limitar sus proyecciones

y consecuencias al ámbito educacional dentro de los Estados Unidos y por su proyección sobre el terreno educacional, conquista una nueva vigencia, una nueva vitalidad expandiéndose por diferentes partes del mundo, sobre todo por la América Latina como una nueva actitud, como un nuevo método, como una nueva manera de concebir y de ejecutar el proceso educativo.

Pero esta postura, esta actitud psicológica tiene un nombre que indudablemente lo ha desfavorecido: Pragmatismo, es decir lo relativo a la acción, a la praxis, a la práctica. Un nombre que le ha desfavorecido, repito, porque lleva inmediatamente a la mente de quienes se acercan por primera vez a su estudio o contemplación, la creencia errónea de que el pragmatismo no tiene más preocupaciones que la de la práctica inmediata, como decía un crítico europeo de esta postura filosófica, la de convertir los principios filosóficos en dinero constante y sonante. Pero esta es, como decía, una concepción errónea.

El pragmatismo es también, una preocupación por el hombre, por su naturaleza, por su índole, por su destino y por todos los problemas que del problema antológico del hombre se desprenden.

William James, el primer formulador más o menos sistemático del pragmatismo, dice en uno de los ensayos de su libro *"El Significado de la Verdad"*, una de sus obras de madurez, que el pragmatismo no es en realidad sino un humanismo, un criterio de la verdad para el hombre, no de la verdad abstracta y generalizadora, sino pragmática, practicalista. Desarrollando su pensamiento a través de los años al enfrentarse a las críticas restringidas, unilaterales y extremas que se le dirigen, en el libro citado y en el que se publica póstumamente *"Los Problemas de la Filosofía"*. Reitera que el pragmatismo no es una preocupación por el hombre, por el hombre concreto, por el hombre viviente, y toca así lo que es en realidad la médula de esta doctrina.

El pragmatismo se inserta dentro del vasto movimiento filosófico que ocurre desde mediados del siglo XIX en Europa y que se proyectó sobre América pues en el mundo occidental, querámoslo o no los americanos, Europa ha sido y todavía sigue siendo el continente de la cultura. Las teorías filosóficas que los americanos hablamos y manejamos, que intuimos o desmenuzamos,

han sido exportación europea y si es cierto que al assimilarlas, al traducirlas a nuestro lenguaje, al confrontarlas con la realidad americana no dejamos de poner en su expresión nuestro acento, es también cierto que en su sentido originario, prístino, provienen de Europa.

Pues bien, el pragmatismo, un movimiento aparentemente americano, particularmente de los Estados Unidos, se integra dentro de un movimiento general de la filosofía occidental, de la filosofía europea que se engendra desde mediados del siglo XIX como una reacción contra la decadencia, la declinación y el desmenuzamiento de la metafísica clásica. Reacción que tiene como origen este hecho: que las diferentes ciencias han ido avanzando, han ido desarrollándose al impulso de una serie de factores o de fuerzas económico-sociales que desplazan a la filosofía en el planteamiento y solución de ciertos problemas y al mismo tiempo desacreditan a la metafísica clásica. La metafísica era un intento de formular las verdades más generales del universo y se arrogaba el tener la clave, la explicación última del problema y la peripecia del hombre.

Pero la metafísica, anterior a la ciencia que nosotros conocemos ahora, a esta ciencia que ha crecido, que se ha diversificado y que ha ido avanzando sobre el territorio de todos los problemas que antes parecían indescifrables al hombre dándonos una solución por aquí, una por allá y diversas soluciones en los diversos aspectos de la actividad humana. Y en virtud de este proceso fue haciendo retroceder, por decirlo así, las pretensiones de la metafísica clásica y frente a la incongruencia entre los teoremas, entre las afirmaciones rotundas de la metafísica y los resultados, los hallazgos, las adquisiciones de la ciencia acontece este fenómeno de la crisis de la metafísica a mediados del siglo XIX, que se proyecta todavía sobre nuestro siglo y esa especie de forcejeo entre la ciencia que lucha por avanzar hacia terrenos que la metafísica ha detentado y que tiene que irle cediendo.

Como decía, el pragmatismo es una de las manifestaciones de la crisis de la metafísica en el siglo XIX. La filosofía pragmática, como la postula William James, es una especie de reacción o de repudio de las fórmulas intangibles, de las fórmulas estáticas, de las fórmulas estratificadas de la metafísica, de las verdades generales que se han alejado de la realidad, que no le sirven ya al

han sido exportación europea y si es cierto que al asimilarlas, al traducirlas a nuestro lenguaje, al confrontarlas con la realidad americana no dejamos de poner en su expresión nuestro acento, es también cierto que en su sentido originario, prístino, provienen de Europa.

Pues bien, el pragmatismo, un movimiento aparentemente americano, particularmente de los Estados Unidos, se integra dentro de un movimiento general de la filosofía occidental, de la filosofía europea que se engendra desde mediados del siglo XIX como una reacción contra la decadencia, la declinación y el desmenuzamiento de la metafísica clásica. Reacción que tiene como origen este hecho: que las diferentes ciencias han ido avanzando, han ido desarrollándose al impulso de una serie de factores o de fuerzas económico-sociales que desplazan a la filosofía en el planteamiento y solución de ciertos problemas y al mismo tiempo desacreditan a la metafísica clásica. La metafísica era un intento de formular las verdades más generales del universo y se arrogaba el tener la clave, la explicación última del problema y la peripecia del hombre.

Pero la metafísica, anterior a la ciencia que nosotros conocemos ahora, a esta ciencia que ha crecido, que se ha diversificado y que ha ido avanzando sobre el territorio de todos los problemas que antes parecían indescifrables al hombre dándonos una solución por aquí, una por allá y diversas soluciones en los diversos aspectos de la actividad humana. Y en virtud de este proceso fue haciendo retroceder, por decirlo así, las pretensiones de la metafísica clásica y frente a la incongruencia entre los teoremas, entre las afirmaciones rotundas de la metafísica y los resultados, los hallazgos, las adquisiciones de la ciencia acontece este fenómeno de la crisis de la metafísica a mediados del siglo XIX, que se proyecta todavía sobre nuestro siglo y esa especie de forcejeo entre la ciencia que lucha por avanzar hacia terrenos que la metafísica ha detentado y que tiene que irle cediendo.

Como decía, el pragmatismo es una de las manifestaciones de la crisis de la metafísica en el siglo XIX. La filosofía pragmática, como la postula William James, es una especie de reacción o de repudio de las fórmulas intangibles, de las fórmulas estáticas, de las fórmulas estratificadas de la metafísica, de las verdades generales que se han alejado de la realidad, que no le sirven ya al

hombre para explicarse su peripecia y su drama y un intento de encontrarle a la verdad un significado distinto. En términos generales, para el pragmatismo la verdad, usando sus propias expresiones, es un instrumento. No existen verdades generales abstractas, existen las verdades para el hombre: La verdad para el hombre es aquel postulado que le sirve para resolver sus problemas concretos de hombre. Es decir, la prueba del significado de la verdad es, usando una palabra peligrosa, su utilidad para la solución de los problemas del hombre viviente. Eso sería, en esencia, el pragmatismo y ello, como toda reducción de una doctrina filosófica a un esquema, es una reducción peligrosa, que si no fuera por la limitación de tiempo, que estoy excediendo, me encargaría yo mismo de criticar con la doble intención de profundizarla y de aclararla.

Por eso, decía yo, que considerado el problema desde un punto de vista a un mismo tiempo histórico y filosófico, no hay una oposición entre los dos términos de la pregunta que yo debo absolver *EDUCACION HUMANISTA O EDUCACION PRAGMATICA*, sino dos conceptos que en realidad se engranan. Porque ni el humanismo es eso que usual y tradicionalmente se nos ha dicho que es, la preocupación y el estudio de la cultura clásica de Grecia y de Roma, ni el pragmatismo es, en sí, tampoco una sujeción, una adhesión única y exclusiva a los problemas prácticos, a los problemas de *pan llevar*, a los problemas de despensa sino en sí mismo, una teoría filosófica que tanto se preocupa por el problema esencial del hombre, que su propio fundador y definidor, William James, en uno de sus más maduros ensayos, encontró que la denominación que había asumido ya era impropia y reclamó la denominación de alta teoría filosófica para sus ideas diciendo que el pragmatismo era, en sí mismo, un humanismo..

Pues bien, si el problema, visto desde este promontorio, desaparece, existe en la realidad porque justamente en el consenso común, desde el punto de vista general "humanismo" y "pragmatismo" son dos actitudes contradictorias. Cuando se pregunta si la educación debe ser humanista, se le está interrogando al interlocutor por esto: se le está pidiendo que exprese si la educación debe darle al hombre una suma de conocimientos generales sobre todas las perspectivas de la vida humana, o poniéndome en otro término, esta vez sí contradictorio, si la educación debe limitarse a darle a cada individuo una capacitación dentro de una de-

terminada dirección vital sin preocuparse por darle un fondo común de conocimientos que abarquen su ser de hombre en toda su plenitud y que abarquen también el fenómeno íntegro de la cultura humana. Eso es lo que en lenguaje común significa esta pregunta que se me ha propuesto elucidar.

Para abreviar, mi concepto personal, prescindiendo ya de las connotaciones filosóficas de los términos "humanismo" y "pragmatismo", es que la educación debe ser humanista. Que la escuela, en sus diferentes apartados o etapas, en la elemental, en la intermedia y la superior, debe preocuparse por darle al hombre un conocimiento de totalidad sobre sí mismo y sobre eso que es la obra del hombre, sobre la cultura, un conocimiento del hombre como hechura de sí mismo, como fabricante, como hacedor del hombre. Porque el hombre no es exclusivamente, no únicamente un ser natural, el hombre es el ser natural que, a diferencia del animal, tiene la capacidad de hacerse a sí mismo. Lo que ustedes y yo somos, representa la hechura de siglos y siglos y siglos del esfuerzo humano.

Una educación humanista es justamente, la que le da al hombre un concepto conjunto, unitario y global del hombre como hacedor de sí mismo, como hacedor de su propia historia y que le da al hombre un concepto general de su puesto en el mundo y de lo que el mundo es visto desde el hombre que, como decía el filósofo griego, en una frase muy repetida y a veces muy traicionada, es en sí mismo la medida de todas las cosas.

Y para ser sincero, debo decir que soy de los panameños que participan de la aprehensión de que la escuela panameña, desde hace muchos años, ha perdido de vista que su misión es formar hombres con concepto del hombre, para tratar de hacer especializados, sin el sostén, sin el apoyo, sin la base, sin el zócalo de una cultura de carácter general, de un concepto integral del hombre.

Yo he escuchado al profesor Lasso su defensa de los nuevos programas, de los nuevos métodos, de los objetivos de la educación. Yo no tendría nada que oponer a la enumeración de estos objetivos, ni a los métodos a través de los cuales se pretenden lograr, pero sin nada que objetar ni nada que oponer ni a los objetivos ni al método, sí tengo, y lo he manifestado en diversas ocasiones, serios temores con respecto a la traducción práctica, a

la vida real, a la vida cotidiana, de esos métodos en la educación panameña.

No creo que todos los maestros, centenares en la República, que se oponen a los nuevos programas y a la nueva forma de aplicar esos métodos, son maestros reaccionarios, adheridos al pasado, encasillados dentro de rutinas mentales. Creo que son maestros con una profunda, una patética preocupación por el destino de la niñez panameña, por el destino de nuestra juventud, por el destino de nuestra Nación, de nuestra Patria, y que, no obstante estar de acuerdo en los diez objetivos de la educación y en el cuadro de habilidades mínimas que formuló la comisión de estudios y que aparecen como preámbulo de los nuevos programas, no obstante estar de acuerdo con eso, creen que los nuevos programas, la forma práctica, la forma inmediata de realizar esos programas perjudican a la niñez y a la juventud panameña porque lejos de estar creando hombres integrales, capaces de resolver sus problemas, están engendrando muchachos de mentalidad limitada desprendida de los trascendentales problemas que agobian a nuestra humanidad, con una debilitación del sentido de solidaridad social, del sentido de solidaridad nacional y con una gran despreocupación también por su destino personal y el de la Patria.

Creo, pues, que no hay oposición entre los conceptos de educación humanista y educación pragmática o práctica. Pero creyendo eso, estimo que, justamente, sin que eso sea el objetivo, sin que eso sea el fin, sin que eso sea la preocupación siquiera de los que han puesto en marcha esto que se llama reforma educativa, se está ciegamente llevando a la niñez y a la juventud panameña, hacia un especialismo sin perspectivas, hacia un especialismo estéril, árido y escueto.

Tomado de *La Educación en Panamá*. Universidad de Panamá, Escuela de Temporada. 1957. pág. 61 - 70.

FALTA DE CONCEPCIONES CLARAS Y PRECISAS EN
CUANTO A FINALIDADES Y PROCEDIMIENTOS
BASICOS DE LA EDUCACION EN PANAMA*

(1957)

Por ALFREDO CANTON

Es un principio fundamental del método científico de investigación, ya se aplique a las ciencias naturales, ya a las ciencias sociales, que el problema se origine de una necesidad sentida en algún aspecto de la vida, por una parte y por otra, que esta necesidad quede perfecta y claramente comprendida y definida antes de que el investigador inicie la búsqueda de los medios de que se valdrá para alcanzar su objetivo. Y esto tiene que ser forzosamente así, porque del tipo de problema, de sus características generales y particulares dependerán las técnicas de investigación que se usen para investigarlo y resolverlo. Muy mal andaría un investigador que aplicara a un problema de ciencias naturales las técnicas que se usan en las investigaciones de tipo filosófico e histórico. Tal investigación no sería científica y llenaría muy mal su cometido.

Esta relación estrecha entre el problema y los métodos para investigarlo y resolverlo existente en el campo de la tecnología, está también presente en cualquier otra situación similar, en que haya que resolver el punto fundamental de cómo llevar a la práctica, eficazmente, para el mayor beneficio de todos, los principios generales de una filosofía de la vida y de una filosofía de educación.

Para nosotros los maestros, la educación es una ciencia y por lo tanto, sus soluciones no pueden alcanzarse a través de improvisaciones ni procedimientos empíricos, ni de meras discusiones bizantinas o por mayoría de votos, sino por la aplicación sistemática de métodos científicos, métodos y técnicas que deben a su vez tener su fundamento y validez en las leyes descubiertas por la psicología.

Con frecuencia se critica a la escuela por el supuesto delito de no cumplir a cabalidad sus funciones ni llenar sus objetivos. Frente a esta actitud de la comunidad cabe la siguiente observación: La escuela es una institución que refleja el pensamiento, modalidades y valores de la sociedad que la creó. Si esta sociedad tiene una concepción clara de lo que ella es, de lo que quiere ser, de su propio destino, entonces tendrá también una filosofía de educación clara y precisa, y por ende sabrá también qué tipo de ciudadano ha de salir de sus aulas y qué clase de educación ha de adoptarse.

Pero si la sociedad no tiene esta concepción clara de sí misma, si anda aún a oscuras en tan importante aspecto de su propio existir, si no sabe lo que quiere para sí, entonces, ¿por qué extrañarse de que su sistema escolar adolezca de la mismas debilidades?

Esta falta de concepciones y relaciones claras y precisas entre fines y medios, entre filosofía y educación, es tan común, que muchos educadores ignoran por ejemplo, cuál es la razón trascendental por qué usan el método de unidades de trabajo o el método global de lectura, y claro está, no están en condiciones de convencerse a sí mismos de la bondad de tales métodos para llenar los objetivos de una filosofía de vida democrática, ni de convencer tampoco a los padres de familia de su efectividad.

Es curioso y hasta dramático observar hasta qué punto la Historia nos demuestra que los sistemas de educación más eficientes han sido aquéllos implantados en culturas que tuvieron una concepción clara de lo que eran en el presente y lo que querían ser en el futuro.

La antigua Esparta, bajo la égida espiritual de Licurgo, su legislador, decidió que para subsistir como estado libre necesitaba una nación de guerreros; su filosofía de vida quedó perfectamente definida, supieron con claridad meridiana lo que querían y en

consecuencia, sus objetivos para la educación quedaron perfectamente establecidos hasta en sus detalles. El sistema de educación de Esparta cumplió también a satisfacción del Estado y la comunidad la misión confiada.

Siglos más tarde se implanta el Nazismo en Alemania. Quienes gobiernan en el tercer Reich alemán saben perfectamente, hasta el último detalle, lo que desean y con esta filosofía nazista en la mente, crean una escuela cuyos métodos estuvieron tan bien ajustados a los fines que una de las tareas más duras de la post guerra ha sido para los aliados, no la reconstrucción material de Alemania, sino su reconstrucción espiritual, entre ellas, la desnazificación de la juventud germánica.

Si los sistemas de educación de la antigua Esparta y la Alemania Nazi, para mencionar sólo unos pocos, tuvieron éxito en llenar sus objetivos fue porque estos objetivos se basaron en una filosofía de educación perfectamente definida. A estas escuelas les fue relativamente fácil buscar, encontrar y poner en práctica los métodos y técnicas de enseñanza para cumplir sus objetivos y recibieron, además, toda la cooperación necesaria de parte de las otras instituciones nacionales. La educación de Esparta formó una mentalidad espartana porque sabía exactamente lo que significaba la mentalidad espartana y si la escuela de la Alemania Nazi forjó a la juventud nazi fue porque se le dijo claramente lo que significaba la mentalidad nazi.

No quiero que se me interprete mal: cuando reconozco que los métodos y técnicas de enseñanza de la escuela espartana y nazi, tuvieron éxito porque sus filosofías respectivas, nada democráticas por demás, les dieron objetivos claros y precisos y las instituciones del estado le dieron apoyo irrestricto, no estoy con ésto alabando al nazismo ni a ninguna otra filosofía antidemocrática por muy bien que sus sistemas de educación hayan funcionado.

¿Cuál es a este respecto la situación nuestra en Panamá? Hay tres aspectos fundamentales del problema educativo íntimamente relacionados y que debemos analizar con sinceridad:

1° ¿Existe en Panamá una filosofía nacional de vida democrática sobre cuyos aspectos fundamentales siquiera estemos de acuerdo?

2° ¿Se ha inspirado la escuela panameña en una filosofía de

educación democrática que tenga objetivos perfectamente definidos que sirvan de pauta para buscar y aplicar los métodos más adecuados de enseñanza y aprendizaje y los materiales respectivos?
y

3° ¿Ha recibido la escuela panameña el apoyo y cooperación decididos de las otras instituciones nacionales?

Aún el más optimista connacional tendrá que reconocer que carecemos como pueblo, de una filosofía de vida democrática clara y definida. Tenemos, sí, una idea vaga de lo que somos y de lo que queremos ser: sospechamos que somos un pueblo con grandes ansias de vida democrática clara y definida, pero no tenemos una concepción clara de lo que significa democracia. No estamos satisfechos con nuestra vida actual, con nuestra manera de ser, pero tampoco sabemos qué es lo que queremos ser. Cuando nuestra jerarquía de valores se pone a prueba, nos encontramos perplejos y por lo regular buscamos panaceas y no soluciones permanentes. El tendón de Aquiles de la Democracia es que le ha faltado capacidad para conocerse y definirse a sí misma. Y debido a esta falla no hemos podido forjar una filosofía de educación que oriente la realización de nuestros ideales, una filosofía de educación nacional que permita fijar, hasta dónde esto es posible, qué tipo de ciudadano queremos forjar para entonces saber de qué tipo de escuela nos valdremos para realizar este objetivo. Aquí queda planteado el problema de la falta de concepciones claras y precisas en cuanto a finalidades de la educación. El problema no es para buscarle soluciones de emergencia sino para ahondar en sus raíces y filosofía y darle soluciones trascendentes.

Un sistema de educación sirve dos propósitos fundamentales en la comunidad que lo creó: uno, conservar la herencia cultural recibida; otro, proveer ciudadanos que hagan posible el progreso de esta cultura. Conservar y progresar, de ahí dos grandes objetivos de la escuela de cuyo balance dependerá el éxito o el fracaso. Conservar, implica adaptar. Progresar implica mentalidad amplia frente al mundo establecido, la única adecuada en un educador. Pero, ¿conservar qué? nos preguntamos. Sobre esto no hay acuerdo. ¿Qué aspectos de nuestra cultura desearíamos conservar? No lo sabemos y porque no lo sabemos no podemos decírselo a la escuela. Y en cuanto a progresar, tampoco sabemos qué rumbos hemos de tomar, ni por qué derroteros encauzar nuestro destino.

La escuela es una institución al servicio de la comunidad. La comunidad debe, pues, decirle qué es lo que espera de ella; pero decírselo con términos claros para que ella pueda fijar sus objetivos y escoger con acierto los métodos que ha de usar. A primera vista no se ve la relación entre uno y otro, entre objetivos y métodos. En el campo de la metodología, el fin sí justifica los medios. Si el objetivo y finalidad de la educación es la formación de un ciudadano sumiso, falto de criterio propio e incapaz de dejar oír su voz, los métodos y las disciplinas serán unos; si el objetivo de la escuela es la formación de un ciudadano consciente de los derechos y de los deberes que la democracia le impone, con iniciativa, con criterio propio, y libre de prejuicios, entonces habrá que apelar a métodos democráticos de educación que contribuyan a plasmar este tipo de ciudadano. De aquí la importancia enorme de que haya una filosofía de educación definida para que a base de ella se determinen los mejores métodos para educar.

Queda aún un tercer aspecto que considerar: la falta de cooperación de las otras instituciones del Estado con los fines y métodos de la educación. La generalidad de la población tiene la idea equivocada de que la escuela es la única institución o agencia que educa. Pasan por alto que al lado de ella y con grandes recursos económicos y técnicas a su disposición se encuentran otras instituciones tales como la prensa, la radio, el cine, la televisión, revistas y agencias de propaganda comercial que presentan al niño desde un cartel que lo invita a tomar licor hasta un anuncio que exhibe situaciones humanas que todos quisiéramos se dejaran en el plano de la intimidad y no en la plaza pública. Todas éstas son también agencias de la educación que contribuyen poderosamente a formar las actitudes del niño y del adolescente y a construir su jerarquía de valores, y de reconocérseles su influencia decisiva sobre la mente y la personalidad del niño. Verdad es que a veces algunas de estas agencias, como la Iglesia, colaboran con la escuela en el proceso de la educación, pero muchas otras destruyen con efectividad la labor del maestro.

Lo expuesto hasta aquí demuestra que no existe en nuestro medio una estrecha vinculación entre fines y métodos para que el proceso de la educación sea efectiva. Pero tales fines y objetivos deben ser definidos en términos de una clara filosofía para que la escuela pueda realizarla. Ahora la pregunta a responder es ésta:

¿Quién o quiénes deben ahondar en nuestra vida nacional, quién debe inquirir qué somos y qué queremos ser, quién debe dar forma y precisión a esta filosofía? Esta es labor de todos los panameños que sientan esta inquietud, que experimenten esta necesidad. A ella debemos contribuir todos. Pero no cabe duda que existen tres instituciones a quienes por su propia naturaleza atañe esta tarea: el Estado, la Universidad y la escuela. A ellos corresponde por igual sondear, por decirlo así, el sentir de los panameños, analizarlo e interpretarlo y sacar las conclusiones y recomendaciones, que han de servir de orientación y guía efectiva a la escuela en su labor educativa. Mientras esta labor no haya sido realizada, la escuela panameña se encontrará, y no por culpa suya, situada en un ambiente de incomprensión y hasta de suspicacia por parte de la comunidad, ya que ésta dudará de la efectividad de la obra del maestro porque ella misma duda si está o no realizando debidamente su propio destino.

Es ya hora de restablecer la justa correspondencia entre Filosofía y Educación. El día que este equilibrio esté establecido y la escuela disponga de esta luz para orientarse, habremos derribado una de las vallas más fuertes en el afianzamiento de nuestra nacionalidad y de nuestro destino como pueblo libre.

* Tomado de *La Educación en Panamá*. Universidad de Panamá. Escuela de Temporada, 1957. pá. 227 - 233.