

ENR.
1911

Le mon ami Victor Margy & Rey ^{sent}
Cordial hommage, 13

GEORGES ROUMA

Coupe & Louvain
Janv. & mai 1911.

LA VIDA FELIZ
EN EL JARDIN DE NIÑOS

(Publicado en la revista EL LIBRO)



BUENOS AIRES

IMPRENTA EUROPEA DE M. A. RONAS, BELGRANO 1252

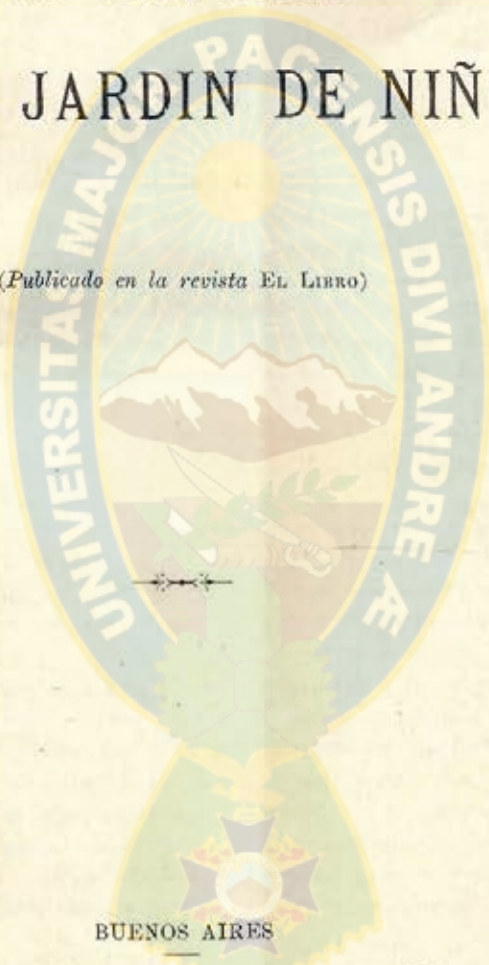
1911

1911/13

GEORGES ROUMA

LA VIDA FELIZ
EN EL JARDIN DE NIÑOS

(Publicado en la revista EL LIBRO)



BUENOS AIRES

IMPRENTA EUROPEA DE M. A. ROSAS, BELGRANO 1252

1911

LA VIDA FELIZ EN EL JARDIN DE NIÑOS (1)

I.—ALGO SOBRE LOS FACTORES DEL DESARROLLO DEL NIÑO

El niño, al nacer, posee, en germen, tendencias que tienen que desarrollarse gradualmente al influjo de factores exteriores. El desarrollo de las funciones mentales, lo mismo que el desarrollo físico, obedece, en condiciones normales, á un orden constante é invariable. Este hecho, desde el punto de vista psíquico, se ha puesto en relieve muy particularmente por los trabajos de psicología infantil basados sobre el método de observación y experimentación, en los que se han distinguido hombres como Preyer, Pérez, Sully, Baldwin, etc. Aunque incompletos todavía los resultados obtenidos hasta ahora, son, sin embargo, suficientes para esbozar los grandes estados de la evolución psíquica.

Estos estados de evolución aparecen, más temprano ó más tarde, según las condiciones más ó menos favorables del nacimiento del niño, el estado de salud de sus padres, el medio en el que vive, etc., pero el orden de sucesión permanece constante.

Bajo todas las latitudes, el niño comienza por responder á las excitaciones exteriores únicamente por movimientos reflejos; después, poco á poco, las esferas superiores se despiertan, las conmociones nerviosas dejan huellas que hacen más fácil la repetición de un movimiento ya producido, y la memoria aparece dando lugar al establecimiento del mecanismo de la asociación que es el gran factor del desenvolvimiento intelectual.

Las primeras ideas abstractas que nacen, gracias al mecanis-

(1) Traducción del francés, por Juan F. Prudencio, secretario de la Escuela Normal de Sucre.

mo de la asociación, preparan el terreno para la adquisición del lenguaje, ya formado desde el punto de vista fisiológico y, que se manifiesta por una gran actividad de los aparatos de la palabra. El dominio de la afectividad, el de la actividad voluntaria, así como el de la actividad intelectual, han sido explorados ya y, al presente, conocemos igualmente en sus grandes líneas la psicogénesis de los sentimientos y de la voluntad.

El fecundo método de observación nos ha mostrado que las fases sucesivas del desarrollo del niño corresponden, de modo admirable, á iguales fases sucesivas del desarrollo de la raza. Muller y después Baldwin han condensado este principio en la sencilla fórmula de que *la ontogenia reproduce la filogenia*.

La doctrina de la evolución explica este paralelismo afirmando que la psicogénesis del niño es función de la psicogénesis de la raza. Y esta constancia en la evolución individual de cada niño, este paralelismo en la evolución de la raza, muestran la importancia de lo que se llama *herencia* que no es sino un factor de *estabilidad*.

Otro factor de desenvolvimiento, muy importante, es la posibilidad de variación. Si bien es verdad que en sus grandes líneas el desarrollo de todos los niños normales sigue la misma evolución, es también cierto que, examinado de más cerca este desarrollo presenta variaciones que pueden ser á veces bastante considerables.

En el terreno biológico, se han puesto particularmente en relieve en estos últimos años las influencias modificadoras del medio, valiéndose de numerosas experiencias practicadas en plantas y animales. Los recientes descubrimientos han devuelto, pues, al poder individual de variación una buena parte del terreno generosamente atribuido hasta ahora á la herencia.

Esta es una comprobación consoladora, porque considerar la herencia como factor esencial y único de desarrollo y declarar que todo individuo está determinado por ella, es marchar derecho hacia el fatalismo, es concluir por teorías engañosas como la del criminal nato de Lombroso, es declarar la quiebra de la Escuela. Por otra parte, á falta de hechos *biológicos* la historia se presenta para desmentir tal concepción.

Es una educación prudentemente concebida y sistemática-

mente aplicada la que ha hecho del ateniense un tipo perfecto de belleza física, la que ha transformado al esparciata en un incomparable guerrero y la que ha armado al piel roja de una admirable energía moral.

Y acaso también no es una influencia educativa, impulsada ardientemente por los Fichte y los Hegel, la que ha transformado al prusiano indiferente en patriota convencido?

Y lo que ha sido posible al empuje soberbio de un ideal guerrero ó religioso, puede serlo con mayor razón bajo el influjo sano de la conciencia de la formación probable de una humanidad más armónicamente desarrollada, más fuerte, más sana, más bella, más inteligente y mejor.

La educación integral, necesaria para la realización de este ideal, debe comenzar evidentemente lo más temprano posible. Las primeras impresiones tienen una importancia considerable y su influencia repercute en la vida entera. Además, la necesidad de escuelas bien adecuadas para los niños es inaplazable, é importa mucho tenerla en cuenta y persuadirse de que si la base del monumento de la educación es frágil, ésta tendrá más probabilidades de serlo igualmente.

Cuando el medio y los métodos de la educación son conformes con sus tendencias naturales, el niño manifiesta placer y este placer en sí mismo es un factor importante de desarrollo.

Ya Aristóteles había demostrado que el placer está ligado á todo acto natural y normal de la vida. Después, Kant, Bain, Darwin, Spencer, han vuelto á sostener, por su cuenta, la misma tesis, que por otra parte, ha sido confirmada por los descubrimientos de la fisiología moderna.

En efecto, Féré, ha establecido experimentalmente que las sensaciones agradables producen un aumento de energía, mientras que las desagradables acompañan siempre á una disminución de ella. El gozo, es pues, un tónico.

La emoción agradable coloca igualmente al niño en un estado más favorable de receptividad que permite una asimilación más completa y durable.

La felicidad es, por ello, un elemento importante en la educación del niño; pero esta felicidad debe ser sana y normal, siendo necesario para que sea tal que las ocupaciones á que se le somete y la vida que lleva estén acordes con sus tendencias naturales de actividad.

La alegría forzada que se provoca por intermitencias en los medios en que habitualmente reina la severa *disciplina*, es anormal y perjudicial. No tiene, pues, nada de común con la alegría sana y bienhechora del niño que se siente en la escuela como en su propia casa.

Para el niño, como para el hombre, la verdadera felicidad consiste en la alegría de vivir. Y vivir es sentir en sí esa exuberancia de fuerzas que buscan siempre la ocasión de desbordarse y gastarse.

Vivir, para el hombre, es crear, producir, realizar una obra, es cumplir con una misión. Vivir, para el niño, es gastar su necesidad de actividad en juegos, en creaciones, en el trabajo.

Penetrados de estos conceptos, aparece ante nosotros, en toda su fuerza, la definición del fin de la Educación, propuesta por Spencer: «Si el destino del hombre es vivir, vivir en la más amplia acepción de la palabra, el fin de la Educación no puede ser otro que el de enseñarnos a vivir.»

Ciertos Jardines modernos de niños están absolutamente conformes con este concepto. Voy a procurar hacer la descripción de verdaderos paraísos pequeños de la infancia, tomando todos los elementos de los organismos actualmente existentes.

Es indudable que el número de *garderies* (asilos de niños), dirigidos por maestras del todo incompetentes, es en mucho superior al de los Jardines de niños donde reina un especial cuidado de educación. Sin embargo, es incontestable que estos avanzan más cada día. Y a este propósito conviene recordar que no fué sino en 1840 que Froebel creó en Blankemburgo su primer Jardín de niños, haciéndose extendido sus concepciones en Alemania y el extranjero sólo desde 1860.

En Bruselas, Bélgica, se reformaron en el año 1878 las salas de asilo ó *garderies*, creadas por la *Société pour l'Etablissement et le soutien des Ecoles gardiennes* en 1827, transformándolas en Jardines de niños, sobre la base del método froebeliano.

Después se han realizado considerables progresos en las grandes comunas belgas el movimiento moderno en favor de la infancia es poderoso y avansa irresistiblemente, siendo seguro que vencerá todas las barreras que la rutina y la ignorancia oponen á su paso.

Entre tanto, voy á procurar demostrar lo que han relizado pedagogos eminentes en favor de los niños.

II. EL MEDIO FÍSICO

El local está desbordante de sol y de flores, con las ventanas bellamente adornadas con hermosas plantas. Las barandillas de éstas, así como los maceteros artísticamente dispuestos en las clases, los corredores y los patios, soportan grandes macetas en las que se mezclan el verde brillante de las hojas de los amarilis y los tintes y formas amplias de las hojas de las begonias, los encajes delicados de los helechos y las lanzas graciosas de las aspidistras. Y esta confusión de hojas de formas múltiples y las gamas matizadas de verde están graciosamente manchadas de puntos floridos, multicolores, que dan al local entero el más encantador aspecto.

Según las estaciones, se adornan las salas con grandes jarrones llenos de crisantemos, primaveras y narcisos, rosas y anapolas.

Desde la entrada, se respira un aire embalsamado, se siente uno favorablemente influenciado por el *ambiente*, como dicen los italianos, de este local florido.

Oleadas de cantos, brillantes armonías de risas argentinas y claras se dejan oír en él, y de súbito, aparece ante uno una tropa bulliciosa de caritas gozozas y rientes en las que se vé la alegría de vivir.

Todo, por otra parte, todo es alegre en estos jardines. Las maestras son afables y dulces, aman á los niños y aman su misión; ellas son felices, y su dicha contribuye á hacer la de los niños.

Las salas de clase comunican con grandes salas de juego. En Amberes hay tantas salas de clase como de juego, y la doble serie de locales está ocupada á la vez por dos divisiones paralelas. Cada media hora los grupos cambian de local y gracias á este sistema, los niños no permanecen jamás sentados más de este tiempo, utilizándose constantemente todas las salas.

En Rotterdam y en ciertos jardines de Bruselas, se halla dispuesta una serie de tres clases, al rededor de una gran sala circular.

Visitemos una clase: A lo largo de la pared se vé pintado un fresco, y abajo reproducciones en colores de cuadros de Gaspari, Cassiers, etc. Más abajo, pizarras orladas con marcos de papel, tejidos por las alumnas, sirven para sus primeros ensayos artísticos.

El mobiliario está compuesto de mesas bajas y de sillas pequeñas, no siendo indiferente la disposición de ellas. La gran preocupación que preside este arreglo, es de dar á cada niña la impresión de que la Escuela es un hogar y que cada una viene á sentarse en torno de la gran mesa familiar.

En Berlín, para dar más fuerza todavía á este carácter familiar, las institutrices no se llaman «señoritas» ó «maestras» sino que son las tías de las alumnas.

Examinemos ahora lo que hacen los niños en estas *homes*, tan poéticamente denominadas *Kindergarten* por el buen Froebel que pedía para los niños «un jardín de cultura para abrir y dilatar sus jóvenes almas de niño como la flor se abre y se ensancha á la luz».

III.—EL MEDIO EDUCATIVO: LAS OCUPACIONES DE LOS NIÑOS

La vida que llevan los niños en la Escuela Froebel moderna se distribuye en cuatro grandes categorías de ocupaciones. El niño juega, baila, se ocupa en trabajos manuales, observa la naturaleza y está sometido á ejercicios especiales de cultura, combinados hábilmente por la institutriz.

Juega! Esta es, ciertamente, la más saliente de sus ocupaciones; su derecho al juego está reconocido y proclamada su independencia, pudiendo el niño organizar sus juegos á su manera. En ciertos medios, se ha comprendido que el juego espontáneo y libre de los niños tiene necesidad de elementos excitadores de la imaginación y, por eso, en un gran armario que se abre á menudo, se hallan encerrados diversos accesorios, tales como sombreros, bonetes, kepis, cuerdas, jirones de tela, canastos viejos, bastones, etc.

Cuántas veces estas bagatelas dan lugar á la organización de alegres cortejos que son el punto de partida de otros juegos colectivos, imaginados por los niños.

En la mayor parte de los Jardines de niños se dispone de

colecciones de juguetes: muñecas, carritos para pasearlas, raquetas y volantes, pelotas y aros, etc.

En un ángulo del patio se ha arreglado una *playa*; ésta es un cuadrado de terreno limitado por gruesas vigas y que encierra alguna cantidad de arena. La *playa* es siempre muy concurrida por los constructores que elevan diques, puentes, fortalezas y fabrican hornos, pozos, etc. En ella se ven también pacíficos y pacientes panaderos que se dedican con placer á la confección de pasteles diversos, adornados con pequeños guijarros de color ó con pluma de ave.

Cuando hace mal tiempo, la directora abre los grandes armarios y retira de ellos juegos variados que se distribuyen á los niños por su orden. Muy luego se forman grupos: he aquí un juego de pesca con caña que va á excitar la paciencia y fortificar la atención de una decena de chiquillos; allí, otros juegos de construcción: lotos, dominó y también juegos inventados por las maestras, encerrando todos, bajo el atractivo del juguete, virtudes educativas: pues que desarrollan la sociabilidad, demandan la ayuda mutua, la confianza recíproca, provocan y sostienen la atención y preparan, en fin, el terreno para los desarrollos ulteriores de la abstracción. Con frecuencia las institutrices toman parte en los juegos de los niños. Indudablemente ellas no se dejan arrastrar por sus alegres camaradas hasta el punto de imitar al inmortal autor del *Arte de ser Abuelo* que, para divertir á sus nietos, jugaba al león debajo de la mesa, y saltaba con tanta impetuosidad que arrastraba en pos de sí el mantel y toda la vajilla ya preparada para la comida, y no imitan tampoco al rey Enrique IV, galopando en cuatro piés en los salones del Louvre con el delfin en las espaldas. Las buenas educadoras, amadas de su pequeño pueblo de niños, toman una parte activa en los juegos inventados por ellos, pero no se convierten en sus esclavas.

Yo acompañé un día á una de estas escuelas á Mme. Destrée, inspectora comunal de los jardines de niños de Bruselas, y una de las iniciadoras del bello movimiento en favor de una educación racional y feliz de la primera infancia.

Llegamos en la mañana y tuve la sorpresa de ver á la Directora muy ocupada en jugar con las niñas juegos de su invención. Asistí al juego de *mudanza de casa*. La profesora era la mamá de grupos risueños niños que se colgaban de

sus brazos, de su saya, de su delantal. Ella buscaba un departamento; los propietarios, tan inflados como verdaderos caseros, anunciaban que el rincón de patio en que se encontraban, constituía un bellissimo departamento, nada caro.

La numerosa familia se aproxima á uno de ellos y luego se entabla la conversación.

—¿Usted tiene un departamento en alquiler?

—Sí, señora, por 30 francos solamente; no es caro. Pero, señora, ¿son suyos todos estos niños?

—Sí, señor, pero son tan buenos que no hacen ruido jamás, ¿no es verdad, queridos niños? No corretean nunca en las escaleras, ¿verdad, queridos niños? No disputan jamás, ¿no es cierto?

Los «queridos niños» toman un aire de circunstancias y responden en coro afirmativamente.

El departamento era visitado en imaginación; el casero hacía ver sus ventajas; la mamá y los niños oponían inconvenientes: tal sitio era muy pequeño, tal otro muy grande; aquí había mucha oscuridad, allí mucho sol. Entre los niños se entablaban también coloquios, y así todo el mundo acababa por hablar á la vez, riendo y gesticulando. El patrón, irritado, ponía á toda esta gente en la puerta.

No había remedio, se imponía ir á otra parte.

Este juego, que había sido inventado por los niños, los divertía locamente, y ponían en él tal alegría y animación que resultaba muy interesante de observar. Todos hacían su reclamación con un real empeño y, aun los más tímidos, los niños más huraños, eran arrastrados á este juego por el entusiasmo general.

*
*
*

El segundo grupo de ocupaciones, muy en boga en los Jardines de Bruselas y en los holandeses, permite rondas y bailes cantados y mimados por un acompañamiento de música.

El ritmo es la base de las primeras manifestaciones artísticas en todos los pueblos de la tierra.

El lenguaje de los pueblos primitivos está compuesto de largos períodos ritmados y cantantes. Y el niño gorgoja y canta antes de saber hablar. La gran simpatía que manifiesta el niño por los cantos, rondas y bailes, muestra cuan conformes están estos juegos con su naturaleza.

Hay que ver con qué animación interpretan los niños las rondas de Daleroze, el genial compositor de la infancia. De manera que los pianos no descansan nunca en las modernas escuelas Froebel, y todas las institutrices se hallan en situación de hacer bailar á sus niñas.

Estos bailes y rondas constituyen, por otra parte, excelentes ejercicios de educación general; dan nacimiento á emociones artísticas, muy importantes en esta época de la vida. La música, especialmente la de Daleroze, es en aquellos muy metódica y tiene un encanto particular que conmueve deliciosamente. Los gestos apropiados son naturales y graciosos, y las palabras, sencillas, expresan ideas arrancadas de la vida del niño. Las rondas están generalmente coloridas con ese tinte de despreocupación característico de la infancia, y terminan por bailes alegres y locos que ponen llamas en los ojos y color en las mejillas.

En Berlín, en las «Pestalozzi-Froebel hauses», acompaña al pianista una orquesta de chiquillos. Y esto no debe llamar la atención, pues que los pequeños de 4 y 5 años manejan con mucha seriedad los triángulos, castañuelas, tamboriles y campanillas.

Cada uno pasa del papel de bailarín al de músico. Al final de la sesión, la orquesta toca una marcha y da la vuelta á la sala de juegos, seguida por todo el grupo de niños.

Esta innovación, fuera de su valor real desde el punto de vista de la educación de la atención auditiva, del de la comprensión del ritmo y de la coordinación de movimientos del brazo y de la mano, da también la ocasión de hacer nacer sentimientos de sociabilidad.

* * *

Pero al niño no le basta embriagarse de vida y de canciones, sino que su plétora de actividad necesita gastarse en otra parte y en otras cosas, aparte de los juegos y bailes.

Estas dos tendencias son preciosas y encuentran ocasión de manifestarse en nuestro tercer grupo de ocupaciones.

En Bruselas, Amberes, Berlín, Lóndres, Estados Unidos, etc., los niños cultivan pequeños jardines. Cada uno dispone de un pedazo de terreno, grande como una servilleta, que remueve y rastrilla para sembrar flores. Las cuida con empeño,

observando su desarrollo, y cuando ellas se han abierto completamente las lleva en triunfo á su mamá.

En estas escuelas, ya numerosas, especialmente en Bruselas, Amberes y Berlín, los niños crían gallinas y palomas, las alimentan y las cuidan. En una escuela Froebel de Bruselas, he visto un día, sobre uno de los cuadros, el dibujo de una gallina empollando y abajo una serie de rayas paralelas. Los niños me explicaron que la gallina negra de la escuela empollaba y que los pollitos eran esperados dentro de cuatro días, porque estaba ella ahí hacia 17 días. Conté debajo de dicho dibujo 17 rayas.

En otra clase de la misma escuela, se habían trazado 21 líneas el primer día y cada mañana se borraba una. El interés aumentaba á medida que el número de rayas, al disminuir, anunciaba que el acontecimiento tan esperado estaba ya próximo.

Y las conversaciones, naturalmente, agotaban este tema: «Los pollitos serán negros.... Por mi parte, digo que serán amarillos... ¿Sabes tú lo que comen los pollitos?... Ya lo creo, comen hierbas. No, yo sé que comen moscas y tierra!... Bueno, ya veremos cuando salgan del huevo!»

En verdad, todo estaba concentrado en aquello, era preciso esperar y *ver*. Es esta una de las características más interesantes de nuestros modernos Jardines de niños, pues que queremos la experimentación y la comprobación personal de los niños en todo lo que sea posible.

En muchas clases de Berlín y Estados Unidos se ven también *aquariums* de vidrio, poblados de peces rojos y blancos, de renacuajos, etc. Se sigue con interés la metamorfosis de estos batracios y de otros animales acuáticos traídos de las excursiones al campo.

En Berlín, los Pestalozzi-Froebel-hauses poseen igualmente un establo con una vaca y una cabra, una caballeriza con un caballo, conejeras, etc.

Las excursiones al campo, que podían ser tan fecundas en observaciones de toda especie, presentan en las ciudades muchas dificultades para su realización: el campo está muy lejos y los chiquillos se cansan muy pronto. En Berlín, en los P. F. H. se ha introducido una medida que por ser realmente fructífera, debiera llevarse á cabo á menudo, durante el rato.

De un folleto editado por los P. F. H. B. tomo los siguientes datos informativos:

«Cada año, en el verano ó la primavera, se organiza una gran excursión al campo que se la prepara desde muchas semanas antes. Se enseñan cantos de circunstancias, se fabrican pequeños barcos que flotarán en el estanque del bosque, banderas de abigarrados colores para adornar los breaks, etc. Cuando llega el gran día de la partida, todas las madres y los vecinos se hallan en la calle ó en las ventanas para asistir á la salida de los coches, que después se alejan, llenos de cantos y de risas.

«A su arribo á Grunewald, se les recibe con leche y galletas; en seguida se forman grupos, cada uno bajo la dirección de una *tía*, y se dirigen al estanque para hacer bogar los barquitos de papel, echar pan á los patos y pescados, ó bien, se introducen al bosque para coger flores y frutas que servirán para el árbol de Navidad.

«En la tarde, regresan á la ciudad todos los niños».

Echando una ojeada hacia los grandes progresos alcanzados durante estos últimos años en el campo de la educación pública, podemos esperar que no está lejano el momento en que veamos breaks escolares llevando á los campos y bosques grupos de niños de nuestras ciudades.

La observación de la vida social se practica igualmente en diferentes escuelas. Recuerdo haber visto en el Museo Pedagógico de París toda una serie de fotografías que muestran Jardines de niños de Washington en paseo por la ciudad. La institutriz, acompañada de unas 15 alumnas, mostraba el cargamento de mercaderías, más lejos el pequeño grupo veía herrar un caballo, etc. En Berlín, los P. F. H. llevan periódicamente á los niños á visitar á los artesanos de los alrededores y también á sus padres. Observan los útiles de que se sirven, explican su uso y ven las diversas operaciones que componen el ejercicio de su profesión.

De vuelta á la escuela, los niños traducen todas las impresiones recibidas en el curso de sus visitas en dibujos y modelados de útiles y operaciones. Después, juegan al zapatero, al sastre, al carnicero, etc.

Estas visitas, constituyen una innovación muy feliz y son adecuadas para ejercitar el espíritu de observación del niño

sobre todas las cosas que le rodean y para darle ideas exactas de la vida corriente; son apropiadísimas también para aproximar más estrechamente á la escuela con los padres.

Es también en Berlín donde las *tías* cocinan con sus alumnas y transforman su clase en un pequeño cuarto que cada una debe conservar en orden. El sábado es día de limpieza, todas limpian sus sillas y asean sus sitios en la mesa; al ritmo de una canción común para todas, frotan la madera que desean tan brillante como espejo; la cera de que se sirven para este objeto ha sido recogida por ellas en las colmenas, algunos meses antes.

Después que la criada de servicio ha hecho el barrido de la sala, se desparrama por el suelo aserrín, cuya procedencia explica la *tía*, y cuando los muebles se colocan de nuevo en sus sitios, cada una contempla con la satisfacción del deber cumplido, el cuarto confortable, más íntimo y más respetado desde el momento en que todas han colaborado en su arreglo.

Esta tendencia á la vida completamente familiar y á las lecciones de vida ambiente, se encuentra también en otros medios, sin tener, sin embargo, la misma importancia que los P. F. H. de Berlín y de Londres, que se han erigido en sistema.

En ciertas escuelas de Bruselas, la directora fabrica periódicamente confituras con toda su gente; las unas preparan los vasos, otras limpian los frutos, mientras las más hábiles hacen cocer la confitura y la despachan. Y lo que es mejor todavía, los dulces confeccionados de esta manera sirven para todas, en la mesa común.

Los trabajos manuales ocupan un lugar preferente en las escuelas Froebel; los deditos de las niñas se ejercitan y se hacen notablemente hábiles para el manejo del papel. Los trabajos de plegado, tejido, recortadura, etc., así como el de encoladura del papel, que se practican en estas planteles son muy conocidos.

Estas ocupaciones son, incontestablemente, interesantes y, bien dirigidas, pueden ejercer en los niños una importante y seria disciplina educativa. Pero, se les da un lugar muy extenso, concediendo sobre todo una importancia inmensa al

espíritu de sistema que reina allí, lo cual no deja un campo suficiente para la iniciativa y la creación personal del niño.

Yo desearía que se dispusiese, para los niños, algunos pequeños bancos, poniendo á su alcance tablas viejas, juguetes rotos, clavos, algunos martillos, etc., dejándoseles después fabricar objetos (aunque sean mal hechos y groseros) que emplearían en sus juegos.

El modelado es una forma de trabajo manual esencialmente importante. La tierra constituye el material fácil, manejable, poco costoso, susceptible de numerosas modificaciones y que responde mejor á la necesidad de las concepciones infantiles.

Practicado sin otros útiles que los dedos, ejerce, por otra parte, una influencia bienhechora y excitante sobre el desarrollo de la inteligencia, lo que ha sido demostrado en estos últimos tiempos por los trabajos de fisiologistas como Féré y Demoor.

El modelado apasiona al niño; por este motivo más, se le encuentra siempre en las buenas escuelas. Los niños realizan libremente sus concepciones ó, bajo la dirección de la institutriz, reproducen objetos tales como juguetes, herramientas, utensilios de menaje, etc. En algunas escuelas de Bruselas, los modelos son pintados por los niños y aun algunos se utilizan á iniciativa de ellos, como fichas de dominó, dados, bolillas para ábacos, etc.

Algunas veces, toda una clase emprende un trabajo colectivo; se representa la historia del trigo, una feria, la aldea, etc. Cada uno colabora á la obra común y cumple su tarea con entusiasmo. Una vez terminado todo, se coloca en una gran mesa, en conveniente orden; algunos accesorios tomados de los dones Froebel completan, generalmente, el conjunto.

Estos trabajos colectivos que, desde el punto de vista de la educación moral y social, tienen tan alta importancia, hacen nacer además en la clase una gran animación y una fiebre intensa de trabajo.

La institutriz hábil, procura no dejarse sentir, dejando á los niños que emitan sus ideas, que busquen, imaginen y combinen; de esta manera, todos se energullecen de la obra que es realmente de ellos.

He indicado antes un cuarto grupo de ocupaciones que yo llamo ejercicios especiales de cultura; ellos son de orden pe-

dagógico, tendientes á educar una de las aptitudes del niño.

En este grupo se debe indicar el dibujo, las conversaciones, proyecciones luminosas y los ejercicios de los sentidos y de las atenciones.

En lo que se refiere al dibujo, se han practicado hasta ahora los sistemas más opuestos; en ciertas escuelas, inspirándose aún en ideas metafísicas y abstractas de Froebel, se parte de elementos—necesariamente abstractos—el punto, la línea, para pasar gradualmente á combinaciones de líneas, y poco á poco, á representaciones convenientes de objetos diversos que el niño copia servilmente.

En Charleroi se ha ensayado y después adoptado un método conforme con el desarrollo psicológico del niño.

Los psicólogos han demostrado, en efecto, que el dibujo del niño, ejercitado libremente, pasa por una serie de estados de evolución que son exactamente los mismos entre los niños de cualquier país. Esta dibujo, al principio, presenta de una manera esencial el carácter de lenguaje; los rasgos se asocian á ideas cuando no hay entre las formas representadas y estas ideas ninguna relación visual. Estos rasgos se acompañan de otras manifestaciones de lenguaje: mimica, expresión de la cara, palabra.

Sólo después de algún tiempo, dichos dibujos se hacen gradualmente más exactos y completos desde el punto de vista de la representación visual.

Partiendo de estos datos, me parece lógico que el pedagogo debe excitar el trabajo de creación del niño, llevándole á recorrer de una manera más perfecta y rápida los diferentes estados, é incitándole á trabajar primeramente é jr después gradualmente hacia una representación más correcta. Este modo de pensar que he tenido el honor de transmitir á numerosos artistas y educadores, produce efectos maravillosos en las clases infantiles de Charleroi, donde ha sido aplicado integralmente.

Los niños dibujan con preferencia escenas completas que explican con pasión á sus camaradas ó á la institutriz. Son escenas de la vida corriente, acontecimientos del día que interesan vivamente y llenan el cerebro de imágenes; tales como las loterías, el carnaval, fiestas populares, etc.

Por este dibujo-lenguaje, ellos interpretan y traducen tam-

bién historias que les han sido contadas; en varias escuelas Froebel (Washington) los niños manejan el pincel.

Las conversaciones se han organizado brillantemente en los jardines de Bruselas.

Los procedimientos imaginados por las maestras de estos Jardines, para cultivar la atención de los niños, son tan numerosos que sería preciso un artículo mayor que el presente para analizarlos. Me contentaré con presentar solamente los que me han parecido más originales y los que obtienen mejores resultados.

Detrás de una pantalla de madera con 6 ventanillas, se coloca una historia sin palabras en 6 cuadros. Las ventanillas están cuidadosamente cerradas cuando la lección comienza. Todos los ojos están avidamente vueltos hacia la primera ventanilla, cuyo botón tiene la institutriz y que abre al fin.

— Qué ven Uds.?

Las respuestas llueven de todas partes:

—Un gato! . . . está dormido. . . también hay una gran bota. . . está vieja. . . ahí también un ratoncito. . . Qué suerte que el gato duerma! . . .

—Qué va á suceder?

—El gato va á despertar y comerse el ratón. . . No, el ratón va á salvarse en la bota. . . Yo, de mi parte, creo que vamos á verlo en seguida, agrega un filósofo que espía el momento en que se abra la segunda ventanilla.

Pero antes de que el misterio se aclare, los pequeños cerebros han trabajado tratando de constituir una historia y han hecho solos el esfuerzo obligado por esta primera imagen.

Se abre el segundo postigo. . . Las risas estallan después del primer momento de admiración, porque nadie ha adivinado. El ratoncito está en la bota y con una paja le hace cosquillas al gato en una oreja. Qué va á suceder? . . . Nuevos coloquios, nuevas discusiones animadas y dirigidas por la maestra.

Y la tercera ventanilla se abre, provocando la hilaridad de toda la clase. El gato ha despertado y se rasca la oreja, aburrido, mientras que el ratoncito se ha ocultado hábilmente en la bota.

Abra Ud. pronto los otros postigos, Señorital

El pícaro ratoncillo se ha conquistado las simpatías de todo este pequeño público.

Oh! oh! he aquí lo nuevo. . . El cuarto cuadro muestra al gato que se ha enderezado sobre sus patas traseras, husmeando el aire. . . Ha sentido al ratón. . . mira la bota. . . ¡pobre ratoncillo!. . . el perverso del gato!. . . va á comerse al ratoncito. . .

Los chiquillos se hallan á punto de llorar.

Se abre la quinta ventanilla. . . Un silencio. . . los ojos miran ávidamente. . . el trabajo de comprensión se efectúa; después, repentinamente, estallan aplausos, alegres exclamaciones: el gato se ha precipitado en la bota metiendo primeramente la cabeza, pero . . . el ratón se ha escapado por un agujero: está salvado!

El gato, avergonzado y maltrecho, se presenta en el sexto cuadro con la cara compungida y se consuela examinando el malhadado agujero.

Es necesario haber asistido á una de estas conversaciones para comprender todo su encanto y su valor educativo. En ellas, las emociones múltiples por las que pasan los niños, la fuerte suma de atención que gastan, el trabajo de imaginación á que se entregan para completar la historia esbozada, son poderosos elementos de desarrollo intelectual.

Después de la conversación, la institutriz, algunas veces, vuelve á cerrar las ventanillas para hacer encontrar de memoria por los niños la posición y la acción desempeñada por cada uno de los personajes en los distintos cuadros.

La comprobación de exactitud de tales observaciones resulta siempre muy divertida.

Este ejercicio es excelente para excitar el desarrollo de la atención y de la memoria visuales, tan importantes en todos los trabajos que se exigen después del escolar.

Las proyecciones luminosas y las sombras chinescas se practican en numerosas escuelas infantiles. Grandes cortinas permiten transformar todas las clases en cámaras oscuras.

Yo he visto instalaciones rudimentarias que servían perfectamente. Una sencilla tela, extendida y fija delante de una caja, una bugía, encendida en el interior y algunas siluetas cortadas en cartón, sirven á la institutriz para dar lecciones ilustradas con sombras chinescas. Asistí en Bruselas á una de estas lecciones y he conservado el mejor recuerdo de ella.

Primeramente, se representó la historia del árbol. Un vi-

goroso árbol, abatido por los leñadores, es inmediatamente podado y cortado; después es vendido en tablones largos, transformados, más luego, en muebles diversos que desfilaban por la tela.

Todas las escenas de esta reproducción habían sido dibujadas y cortadas por la maestra; los personajes articulados ejecutaban movimientos variados, y el espectáculo resultaba muy interesante y ameno. Durante el tiempo que duraba éste, todos los cuadros se comentaban por una serie de preguntas y respuestas entre la institutriz y los alumnos.

La clase continuó con la historia de Mme. Gaspar. Todo el mundo conoce esta canción popular que cuenta que Mme. Gaspar va al mercado á comprar una gallina, después un pato, un perro, un gato, etc. Los pequeños cantores reproducen en el estribillo el grito de cada uno de estos animales.

Mme. Gaspar aparecía y reaparecía en la tela, acompañada cada vez de una nueva adquisición. Los niños cantaban con entusiasmo:

Madame Gaspar va au marché

Madame Gaspar va au marché (1)

Todos aplaudieron ruidosamente el final de la historia y pidieron un *bis* que les fué inmediatamente concedido.

Para terminar, algunos niños pasaron detrás de la tela y sus siluetas fueron reconocidas por sus compañeros con grandes risas.

Esta sesión, pan de cada día para los niños, fué para mí una fiesta de la que conservo un gratísimo recuerdo. La vida feliz que reinaba allí me penetró deliciosamente.

El venerable Guignol, con un programa modernísimo y considerablemente aumentado, ha hecho su reaparición en algunas escuelas.

Las formas animadas de MM. Mehauden y Wyninckx se popularizan mucho; ellas consisten en personajes articulados de cartón que, manejados por una institutriz hábil, pueden dar lugar á excelentes lecciones.

En la Escuela Normal froebeliana de Leyden, se distribuye á los niños imágenes de la clase de las de Epinal, editadas según los dibujos de personas entendidas.

(1) *La señora Gaspar va al mercado*
La señora Gaspar va al mercado.

Estas imágenes se examinan en conversaciones y son comentadas por las institutrices y los alumnos.

No diré nada de los ejercicios de los sentidos, de los que se ha hablado ya mucho y que todo el mundo conoce, ni de los ejercicios de educación de las atenciones, poco practicadas todavía y que los he indicado ya en otra parte (1). Pero antes de concluir, quiero decir algo aún respecto de un procedimiento general muy interesante. Se trata de la concentración del interés sobre una idea única á la cual se relacionan los asuntos de diversas lecciones dadas durante un lapso de tiempo más ó menos largo. Esta idea central que se llama también *centro de interés*, debe ser adaptada al grado de inteligencia de los niños y corresponder á las estaciones. Este procedimiento se emplea mucho en los Jardines de los Estados Unidos, y se haya implantado también en los P. F. H. de Berlín. Es de éstos que tomo la descripción de un tipo de centro de interés.

En los meses de Mayo y Junio, la idea escogida es *la vida de las abejas*. Los niños observan á las abejas, espían sus visitas á las flores preferidas, de donde vuelven empolvadas de polen y llenas de jugo, asisten á su regreso á la colmena, se inician, en fin, en todos los resortes de la vida industriosa de las abejas. El análisis del cuadro recuerda después las observaciones hechas del natural.

Como complemento de éstas, se enseña además el modo empleado por el apicultor para separar la miel de la cera y la preparación de ésta para la conservación de los muebles.

La cera obtenida en la visita á las abejas, se empleará después en el modelado de cerezas, bugías, etc. para el árbol de Navidad.

En torno de una mesa adornada profusamente con las flores preferidas de las abejas, se reúnen á almorzar todos los niños y gustan allí de la exquisita miel de éstas. Las poesías, los cantos y los juegos con mímica, recuerdan la vida de la abejas. Se calcula la duración del desarrollo de los insectos, se avalúa en peso y en marcos sus productos, se dibujan colmenas, escenas de la vida del apicultor ó del empleo de los productos de las abejas y de sus flores amadas.

(1) *Notes pédagogiques*.—Bruscelles.—Société Protectrice del'Enfance anormale, éditeur.—1908.)

IV. — CONCLUSIONES

Si resumimos ahora los caracteres de la educación dada en las escuelas Floebel modernas, comprobaremos:

Que se respetan en ellas las tendencias hereditarias que han sido reveladas por el estudio comparativo de los niños las cuales nos han enseñado que la evolución se hace progresivamente, siguiendo un orden constante.

Que se tiene ampliamente en cuenta la extensión de la variabilidad y que se combinan las influencias del medio físico local, (mobiliario, jardines, luz, ornamentación, aire, alimentos, etc. con las influencias del medio pedagógico, métodos ocupaciones, y las de orden moral y social, vida de familia, coeducación, juegos y trabajos colectivos.

Y comprobaremos también que las condiciones normales de vida en estos Jardines, bien conformes con la necesidad de actividad y libertad del niño, dan lugar a una vida feliz, porque es bien equilibrada y armónica y porque este gozo influye a su turno sobre su desarrollo, favoreciéndolo.

De aquí se desprende que la *vida feliz* es el principal cuidado del Jardín de niños, bien concebido y que debemos desear siempre una infancia dichosa, completamente dichosa, para conseguir el desarrollo integral del niño conforme a sus tendencias naturales.

Quiero terminar este estudio con una frase de niño, que resume admirablemente todas las conclusiones que deben arrancarse del presente trabajo.

Estábamos en Abril. El abuelito de Andrés se hallaba muy enfermo en otra localidad, y éste le escribía la siguiente deliciosa carta:

Abuelito: no debes estar triste ya, porque el sol va a volver y el sol lo cura todo.

Este sol, que da alegría al corazón é intensifica la vida ese sol que el niño reclamaba para su abuelito, lo pido yo para todos los pequeños, en forma de luz, de escuelas floridas, de cantos y de alegrías. El sol, que debe vivificar la escuela de los niños, es la vida feliz que asegura la salud física, la salud intelectual, la salud moral.

Si queremos formar generaciones menos débiles, menos dominadas por estrechas miras; si queremos generaciones con pasión de ideal y de belleza, debemos trabajar sobre los niños desde su más tierna edad y crear por todas partes Jardines de la Infancia inundados de *vida feliz*

GEORGES ROUMA.