Comisión Permanente de Efemérides Patrias
Archivo General de la Nación
Volumen CIX

Escritos pedagógicos

Malaquías Gil Arantegui

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

Comisión Permanente de Efemérides Patrias
Archivo General de la Nación
Vol. CIX

Malaquías Gil Arantegui

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

Santo Domingo
2010

Comisión Permanente de Efemérides Patrias
Archivo General de la Nación, volumen CIX
Autor: Malaquías Gil Arantegui
Editor: Andrés Blanco Díaz
Título original: *Escritos pedagógicos*

Primera edición, CENAPEC
Segunda edición, 2010

Edición al cuidado de Andrés Blanco Díaz
Diseño y diagramación: Soluciones Técnicas F & J
Diseño de portada: Soluciones Técnicas F & J

De esta edición:
© Comisión Permanente de Efemérides Patrias
Calle Arístides Fiallo Cabral, Núm. 4, Gazcue
Santo Domingo, Distrito Nacional
Tel. 809-535-7285, Fax. 809-362-0007

© Archivo General de la Nación
Departamento de Investigación y Divulgación
Área de Publicaciones
Calle Modeto Díaz No. 2, Zona Universitaria,
Santo Domingo, Distrito Nacional,
Tel. 809-362-1111, Fax. 809-362-1110
www.agn.gov.do

ISBN: 978-9945-074-02-4

Impresión: Editora Búho, C. por A.

Impreso en República Dominicana • Printed in Dominican Republic

Presentación de los libros del 70º aniversario del exilio español

Desde hace varios años el Archivo General de la Nación y la Comisión Permanente de Efemérides Patrias vienen colaborando en una serie de proyectos conjuntos. Dentro de este marco de cooperación interinstitucional se inscribe también la edición de diversos libros que presentamos con motivo del septuagésimo aniversario del comienzo del exilio español, tras el final de la Guerra Civil Española de 1936-1939.

La conmemoración de la llegada a la República Dominicana de miles de ciudadanos españoles, a partir de noviembre de 1939, resulta una ocasión propicia para subrayar el aporte de estos refugiados a los más variados sectores de actividad de nuestro país: desde el agrícola hasta el cultural en toda la amplia gama de sus manifestaciones. En efecto, la obra de investigación y creación que llevaron a cabo los exiliados españoles, pese a las limitaciones existentes en un medio tan complicado como el dominicano de aquel entonces, merece ser puesta en valor a fin de que las generaciones más jóvenes conozcan el rico intercambio que se produjo entre dominicanos y españoles. Este flujo bidireccional significó un aporte muy considerable para la modernización de la sociedad dominicana, que por su parte dio lo mejor de sí misma para contribuir a aliviar el duro trance por el que atravesaban los republicanos, que sufrían al mismo tiempo las secuelas de su derrota en la Guerra Civil y el desarraigo del exilio en una tierra lejana.

Con tal motivo, el Archivo General de la Nación y la Comisión Permanente de Efemérides Patrias, en colaboración con el

Gobierno de España, estiman necesario ahondar en el trabajo de algunos intelectuales españoles que se establecieron entre nosotros durante una etapa más o menos prolongada, y cuyo legado en buena medida se encuentra disperso en revistas o monografías de difícil acceso. Esta labor de recuperación y conocimiento de nuestra memoria histórica constituye un elemento indispensable en el desempeño de ambas instituciones, cuyo fin principal consiste en la conservación y difusión del patrimonio cultural de todos los dominicanos.

Por consiguiente, este conjunto de libros cumple la doble misión de cubrir una laguna de nuestro pasado común y saldar una deuda de gratitud para con aquellos autores que nos brindaron su saber con un rigor científico y una honradez intelectual que los convierten, aún hoy en día, en un ejemplo que tratamos de emular. No es tarea fácil seleccionar de entre ellos un grupo que represente a esos miles de exiliados españoles que se vieron obligados a abandonar su país e iniciar una nueva vida a este lado del Atlántico. Además, los nombres escogidos deben ser suficientemente diversos entre sí, para que de ese modo puedan reflejar la heterogeneidad propia de un colectivo tan amplio desde el punto de vista numérico, como múltiple en las expresiones de las personas que lo integraban.

Así pues, se ha decidido incluir en el catálogo de publicaciones del Archivo General de la Nación obras de la autoría de, o que versan sobre, figuras de la relevancia de María Ugarte, Vicenç Riera Llorca, Malaquías Gil, José Almoina, Jesús de Galíndez, Javier Malagón Barceló, Constancio Bernaldo de Quirós, Gregorio B. Palacín Iglesias y J. Forné Farreres. Con la edición de estos trabajos, varios de los cuales ya forman parte de nuestra colección general, deseamos rendir un sincero y merecido homenaje de agradecimiento y admiración hacia la importante labor desarrollada por muchos hombres y mujeres del exilio español en la República Dominicana, así como en el resto de América y en todo el mundo.

Prólogo

Al escribir estas líneas de presentación de estos *Escritos pedagógicos* de mi padre, el Licdo. Malaquías Gil Arantegui, lo hago en la doble calidad de hija y discípula, puesto que cursé con él, en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), casi la totalidad de las asignaturas que allá impartía, dentro de la Facultad de Educación que él contribuyó a fundar.

Es de temerse, pensarán los lectores, que el resultado sea un retrato "sobre fondo dorado", casi una leyenda hagiográfica en torno a la figura del progenitor, trazada por quien no osaría negar que es el afecto el norte de su inspiración y de todas sus palabras, e incluso de la iniciativa, generosamente acogida por CENAPEC, de publicar este libro. Solo podré argüir en mi defensa, citando a José Ortega y Gasset, que no es cierto el aserto popular de que el amor es ciego, sino que este es antes que nada "una forma superior de atención", que lejos de ser ciego, "el amor es clarividente", y que no debemos subestimar nunca la visión del hombre apasionado, puesto que "el paisaje que él ve no es menos verdadero que el nuestro, solamente es mejor".

Mi padre nació y se educó en Zaragoza, la capital de la región aragonesa, en el seno de una familia dedicada a la industria y el comercio. Su padre, activo y emprendedor, tenía una industria de muebles con la que amasó una pequeña fortuna a raíz de la Primera Guerra Mundial, de la que España permaneció

al margen, y abasteciendo a las naciones beligerantes, entonces improductivas. Procedía, como su mujer, de la región aragonesa, pero de otro pueblo que ella, cuya familia era de ascendencia vasca. Tuvieron siete hijos, el penúltimo de los cuales dio muestras desde muy pequeño de una seriedad de carácter, una bondad e inteligencia excepcionales.

Este niño quedó huérfano de padre y madre a muy temprana edad. Criado por unos tíos sin hijos, cuya memoria veneró siempre. La horfandad fue el primer golpe del destino al que pudo sobreponerse con entereza (el otro, también terrible, fue la experiencia desgarradora de la Guerra Civil Española y el posterior exilio). De ello aprendió la lección de que cierta dosis de sufrimiento era buena para el espíritu, "porque enseña al hombre a valorar lo que tiene".

Después de un breve paréntesis dedicado a estudios empresariales, por iniciativa de la buena tía Fermina, que quería que fuese "empleado de Banco" (por el prestigio, claro está), pudo más su vocación intelectual y docente. Ingresó en la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, donde tres años después se graduó con matrícula de honor en casi todas las asignaturas y Premio Extraordinario de su promoción, cursando los cinco años de carrera en solo tres.

Era el año 1932. Como becario de la Universidad de Verano de Santander, cuyo Rector era el poeta Pedro Salinas, pudo asistir, en cursos ofrecidos a los mejores universitarios de España, por historiadores de la talla de Ots Capdequí, el especialista en derecho indiano, y el célebre medievalista holandés Johan Huizinga. En la ciudad del Ebro, su Zaragoza natal, estudió con Giménez Soler, el historiador que como Director del Archivo de la Corona de Aragón descubrió los documentos que probaron que la Corona aragonesa, y no las joyas de Isabel de Castilla, pagó el primer viaje del Gran Almirante, gracias al tesorero judío Luis de Santángel. También estudió con don Mariano

Usón, otro historiador aragonés con el que luego trabajó en la Universidad como Ayudante de Cátedra, y sobre todo, con don José Gaos, el discípulo de Ortega y Gasset, que como exiliado formaría a tres generaciones de filósofos mejicanos, y que fue el primer traductor de Husserl y Heidegger al castellano. Muchos años después recordaría mi padre con nostalgia las tardes en la casa del maestro, las charlas informales donde se forjó un auténtico discipulado en torno a la merienda con chocolate, ante la mirada divertida de la esposa del filósofo, que observaba con cierto cómico escepticismo las peroratas del marido y el fervor afectuoso de los estudiantes.

Gaos fue una influencia capital en la vida de mi padre, para quien la claridad orteguiana, la sensibilidad social que explica tanto su filiación política al Partido Socialista Obrero Español como su afán pedagógico, el gusto por la síntesis, tanto por necesidad pedagógica como por gusto filosófico por lo esencial, y sobre todo, el sentido de la vocación, fueron los legados inapreciables que obtuvo de quien, en una carta personal, no dudó en considerarlo el mejor de sus discípulos de aquel curso en Zaragoza.

La Guerra Civil fue para él un trauma desastroso, y nunca disminuyó su entusiasmo y ternura por el terruño natal. Pero llamaba a Santo Domingo su "Patria paralela", y reaccionaba con un enfado poco habitual en él, de carácter normalmente apacible, si sus hijas, nacidas dominicanas, o cualquier otra persona, se expresaba en términos peyorativos sobre el país.

Aunque hizo en España oposiciones para catedrático de segunda enseñanza, y las ganó en 1933, a los 21 años (fue entonces el catedrático más joven de España), y aunque fue profesor de Historia Medieval de la Universidad de Zaragoza y subdirector del Instituto de Segunda Enseñanza de Jaca, puede decirse que fue en Santo Domingo donde realizó verdaderamente su vocación de educador.

Estos textos que ahora ven la luz como conjunto, publicados hasta ahora en revistas dispersas, son un testimonio de sus preocupaciones intelectuales, pero no dudo en afirmar que, a pesar de los numerosos cargos que ejerció y de la excelencia de estos trabajos (que no incluyen en esta publicación los libros de texto), o de las distinciones y condecoraciones que obtuvo a lo largo de su fecunda vida, su mejor creación fueron sus más de diez mil alumnos, entre los que se cuentan destacados intelectuales, secretarios de Estado y brillantes profesionales, tanto como heroicos, humildes y muy queridos por él maestros rurales de todos los rincones de la República. El aula era el lugar donde más libre y feliz se sentía, y donde podía dar lo mejor de sí mismo, al contrario de otros intelectuales para quienes es un mero complemento de la investigación o la creación, y un modo de ganarse la vida. Todos los que tuvimos la suerte de verle en clase podemos afirmar que el auténtico y específico talento pedagógico, la capacidad de comprender los temas más abstrusos, determinar qué es lo esencial, y hacerlo claro y asequible para mentes menos ágiles que la suya, era su don más sobresaliente.

También predicaba la idea de que el centro de la acción pedagógica es la persona del educando. Y hacer aflorar sus valores específicos, más que inculcarle normas preconcebidas, era la tarea del profesor.

Como el doctor Gregorio Marañón, pensaba también que el médico y el maestro solo debían serlo por vocación, por un llamado casi místico que desde el fondo del alma nos constriñe a ser servidores de nuestros semejantes. Por otra parte, como Comenio, el autor de la *Didáctica Magna*, primer tratado sobre esta ciencia, escrito en el siglo XVII, que el proceso de educación empieza con el nacimiento del hombre y termina con la muerte, y se identifica con el autoperfeccionamiento que lo lleva hacia Dios.

Como atestiguan estos textos, su pensamiento siempre osciló, como su propio carácter, entre el realismo práctico, que en él tenía una connotación ética de apego a la verdad, y su sincero idealismo, su fe rousseauniana en la bondad esencial del hombre. Se interesó por los fundamentos filosóficos de las ciencias que enseñaba, la historia, la geografía y la pedagogía, como orientadores de la acción, y base de la metodología para su enseñanza. Insistió siempre en la importancia del mapa como recurso sencillo, pero utilísimo, para la enseñanza de la geografía. También en el conocimiento de la psicología del niño y el adolescente, para no forzar su desarrollo, sino guiarlo de forma armoniosa y natural. Dio un entusiasta apoyo a los proyectos de APEC de Educación a Distancia, pues consideraba que un país pobre como el nuestro no puede construir todas las escuelas que puede necesitar, y la mejor forma de suplir esta carencia, y de que la educación y la cultura estén el alcance de todos, en especial de los más pobres y necesitados, es la educación (por correspondencia) a distancia.

Su interés era la formación del hombre integral, el ideal humanista de la mente sana en cuerpo sano, y de todas las facultades espirituales completándose armoniosamente. Creía en la importancia de las ciencias humanas para la formación del carácter, y, sobre todo, en la identificación de la grandeza y la bondad.

Poco después de su muerte encontré subrayados por él unos párrafos de Séneca, el gran estoico español (también gustaba mucho de Quevedo, de Cervantes, de Ortega, de Azorín y de Proust), que rezaban:

> *No creáis nunca en el lenguaje de la ira. Parece que amenaza, pero en el fondo tiembla. Ni creáis tampoco al famoso Tito Livio cuando dice: mejor hombre grande que hombre de bien. O se es bueno, o se deja de ser grande…*

no creeré jamás en la grandeza que no se fundamente en la fuerza y la bondad.

Su risa era leve, su vida frugal, su humor tan vivo como su curiosidad, despierta como la de los niños, y su ternura y comprensión para con los débiles y los pequeños. Su mejor recurso didáctico fue la ironía correctora, ni destructiva ni malévola, como lo fue la de Sócrates y de Giner de los Ríos. Su ejemplo de fe en la bondad y la verdad como la mayor fuerza, la verdadera fuerza, es su legado y su enseñanza más perdurable.

LAURA GIL FIALLO

Autoeducación: característica principal del estudiante a distancia

Planteamiento del tema

La mayoría de los grandes educadores contemporáneos coinciden en afirmar que la educación formal, regular y presencial cumple su papel al transmitir ciertos conocimientos, y despierta y cultiva ciertas habilidades en el educando, con el fin de prepararlo para la vida, es decir, para la acción propia.

La apreciación anterior no quiere decir que la escuela, en cualquier nivel o grado, sea simple transmisión de cultura y no un lugar de desarrollo integral. Sin embargo, la heteroeducación, es decir, la educación dada por los otros, especialmente la sistemática o escolar, dedica poco tiempo al desenvolvimiento de las cualidades personales del estudiante.

Esto es lo que precisamente critican, educadores de significación universal, como el norteamericano Dewey y el brasileño Freire: que la escuela tradicional no integre al alumno en la sociedad en la cual vive, y no profundice en sus cualidades personales para lograr poco a poco, que el proceso educativo se convierta en meta social e individual al mismo tiempo. Lograr la conquista de su propia libertad interior y exterior, realizar su personalidad a través de la educación, es el objetivo supremo de esta.

Podríamos asegurar que estos dos grandes pedagogos contemporáneos, Dewey y Freire, son los inspiradores, en cierta

forma, de la educación a distancia. El uno, Dewey, por su acertada definición de que "la escuela debe preparar para la vida, y que en muchos aspectos debe ser la vida misma, ya que según lo que ella haga, así será el futuro hombre, cuando se vea solo ante el mundo".

El otro, Freire, por su constante prédica de que "la educación es el camino de la libertad", agrega este sello magnífico y definitorio de lo que es la educación: vía para la "emancipación del oprimido", es decir, de aquel que vive marginado social y económicamente, por haberlo sido antes de la cultura.

Ambos son, pues, defensores del máximo de autoeducación en el proceso educativo, para que este entrenamiento en el trabajo personal sea el sostén propio de una dinámica vital proyectada sin titubeos en la toma de decisiones.

La educación presencial y sistemática, aun en su nivel superior o universitario, tiende, generalmente, en sus estructuras, a la asimilación de conocimientos, al dominio de ciertas técnica profesionales, que se adquieren básicamente con el profesor, quien le facilita el aprendizaje, y muchas veces, le impide reflexionar por su cuenta y ser original, dentro de lo posible.

AUTOEDUCACIÓN

Sin duda alguna, al menos para quien esto escribe, la autoeducación es la señal inequívoca, característica bien definida de la educación a distancia.

En ninguna otra clase de educación, método o sistema de enseñanza, existe una distinción tan acusada como en la educación a distancia, que exija y permita tanto trabajo personal del educando. El estudio en solitario, aunque de vez en cuando se reúna en sesión de tutoría con otros compañeros; la realización de los ejercicios indicados en el cuaderno-guía el cual

constituye un instrumento adicional de las Unidades Didácticas; la búsqueda de datos y la consulta de libros adicionales; en fin, la autocomprobación de su propio progreso por medio de las pruebas ofrecidas para tal propósito, son ejemplos evidentes de que este sistema estimula constantemente la autoeducación y el desarrollo formativo del alumno.

Podríamos resumir así en forma esquemática las características autoeducativas del Sistema de Educación a Distancia:

a. Estudio personal que pone en tensión sus facultades de comprensión, asimilación y transformación individual de los contenidos con la correspondiente profundización sugerida a través de la comprensión inicial;
b. Enriquecimiento con las ideas de sus compañeros planteadas en las reuniones de grupos, y aparición de nuevos matices dentro del fundamento individual asimilado;
c. Aclaraciones que se presentan en las sesiones de tutorías y que son descubrimiento de nuevas vías en el problema tratado;
d. La búsqueda y la investigación en obras de consulta, que forma un hábito e instrumento de formación intelectual, objetivo este común a todas las formas y sistemas de enseñanza: cultivar la iniciativa propia como norma básica de trabajo;
e. La realización obligatoria de los ejercicios de los cuadernos-guías, los cuales, por su variedad, incluyen la mayor parte de las formas de evaluación y exigen un tiempo que no se puede escamotear copiando, y por esa misma variedad citada antes, pone en movimiento las distintas habilidades intelectuales del alumno;
f. El compromiso de contestar periódicamente los "tests" o pruebas de autocomprobación, que le permiten evaluarse a sí mismo, y rectificar sobre la marcha el aprendizaje, los

errores de comprensión, información y asimilación, en que haya podido incurrir.

Por último, en este aspecto de considerar el sistema de educación a distancia como forma idónea de desarrollar la autoeducación, podríamos afirmar que esta didáctica, además de responder a las metas más ambiciosas de la Escuela Activa o Nueva, desde Ferriére hasta Dewey, incluye también los ideales sociales de P. Freire, que tan importante repercusión ha tenido en los lineamientos más recientes de la pedagogía actual.

Hay que recordar, sin embargo, que aunque aparentemente lo que gana el alumno en independencia y personalidad parece perderlo en eficacia y orientación al no disponer de la ayuda permanente del maestro, nuestro sistema a distancia ha previsto tal vacío y ha creado las tutorías, solución que obvia la ausencia del maestro, mediante un contacto más íntimo entre alumno-profesor, y el desarrollo armónico del proceso enseñanza-aprendizaje. La práctica de las técnicas de estudio, para un mejor aprovechamiento del esfuerzo del estudiante, se impone como una obligación ineludible entre las funciones del tutor.

RESPONSABILIDAD

Al término "responsabilidad" se le han asignado diversas interpretaciones, como "tener responsabilidad", "asumir la responsabilidad de", "ser responsable", etc., todas ellas en relación a declararse el individuo, como autor principal de algo, no negar esa autoría, simplemente "apechar" gallardamente con las obligaciones correspondientes a un determinado empleo o función.

Es de sentido popular que la acepción de la palabra "responsabilidad" implica hacerse cargo de graves deberes o delitos,

pero en una interpretación más amplia, la palabra "responsable" se interpreta como persona que no elude obligaciones, que responde siempre a un compromiso contraído.

En fin, el vocablo se convierte en símbolo de seriedad y firmeza de carácter, de sujeto confiable capaz de realizar sin titubeos cualquier trabajo o misión que se le asigne, incluido el sacrificio personal, si fuere necesario.

¿Qué tiene que ver la educación a distancia con la responsabilidad del alumno? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre este método y forma educativos, con el cultivo y desarrollo de esa virtud humana que llamamos responsabilidad?

Para determinar la vinculación autoeducación-responsabilidad, trataremos de exponer algunas de las características de la segunda, contenidas en la primera y que, si se observa atentamente el proceso de la educación a distancia, veremos que ambas cualidades se identifican y complementan. Son causa y efecto mutuos.

Hay, pues, responsabilidad en los siguientes aspectos o partes del proceso autoeducativo:

1ro La decisión inicial de un joven o adulto al comprometerse a asistir a las clases de tutoría en sus horas de ocio, determina responsabilidad;
2do Perseverancia en el estudio es firmeza de carácter y responsabilidad;
3ro Dedicar todas las noches dos horas al estudio en su casa de las Unidades Didácticas y hacer los ejercicios de los cuadernos-guías, es responsabilidad;
4to Desoír las bromas y rechazar las invitaciones de los amigos para faltar a las clases e irse de fiesta, es responsabilidad;
5to Concurrir un adulto a clases y exámenes junto a otros muchos alumnos más jóvenes, es señal de humildad y responsabilidad;

6to No abandonar los estudios hasta graduarse, es tener un auténtico sentido de responsabilidad.

Esta cualidad señalada anteriormente tantas veces, del autodidactismo y responsabilidad, es tal vez el ingrediente más típico de la educación a distancia, pues cultiva el sentido de la propia dignidad, desarrolla la personalidad creando hábitos de estudio y de trabajo, y por fin, crea una autodisciplina, que ayudará más tarde a sistematizar toda acción consciente del adulto.

Los períodos evolutivos de la Pedagogía contemporánea

Concepto de lo contemporáneo

Ya el notable profesor argentino Ricardo Nassif, en su conocido manual *Pedagogía de nuestro tiempo*, hace notar las dificultades existentes para precisar y caracterizar los períodos de una acertada división cronológica de la Pedagogía contemporánea.

Por eso dice que "nos falta la suficiente perspectiva histórica para juzgarla con objetividad".[1] Esta confesión del distinguido profesor de la Universidad de La Plata demuestra que no es fácil hacer una sistematización válida para establecer qué cosas sustanciales de los últimos sistemas, métodos y tendencias pedagógicas, quedarán como definitivas después de la labor de sedimentación normal propia de todo proceso histórico.

En otro lugar de su Manual,[2] Nassif hasta duda si llamar "contemporánea" a la pedagogía actual, y por eso la llama "de nuestro tiempo", título muy adecuado y que rompe con los cánones de una absurda tradición en la nomenclatura histórica, la cual utiliza indistintamente "moderno" y "contemporáneo" con una frívola e inconsciente alegría semántica.

Contemporáneo es todo aquello que marcha u ocurre simultáneamente con otra cosa, persona o acontecimiento, o

[1] Nassif, Ricardo: *Pedagogía de nuestro tiempo*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1958, p. 89.

[2] Nassif, Ricardo: *obra citada*, p. 6.

que ha vivido paralelo a otro ser. "Coetáneo" podría ser un sinónimo utilizable, pero que no amplía el marco en el cual se desarrolla el hecho. Todo aquello que está fuera del límite cronológico vital de unos 75 años –dentro de una cierta flexibilidad lógica–, que es el período durante el cual varias personas o grupos protagonistas pueden hablar de su "tiempo", de los hechos de su "contemporaneidad", o con otros protagonistas de edades algo diferentes que hayan sido testigos y caminantes del mismo itinerario histórico y, en consecuencia, es pasado y no presente o contemporáneo. Así, también será futuro lo que pueda proyectarse.

LO CONTEMPORÁNEO HISTÓRICO

Por eso, la moderna historiografía apenas respeta ya la venerable nomenclatura de la clasificación de edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Recurre al sistema de los períodos completos dentro de un encuadre cronológico claro y coherente, especialmente enmarcado en ciertas fechas-límites, con unos hechos determinados y un concreto (proceso) vivir, procurando sistematizar lo mejor posible el entramado de causa y efecto: el mundo clásico; las invasiones bárbaras; el feudalismo; el Renacimiento; el Descubrimiento de América; la Independencia dominicana; las corrientes artísticas del siglo XX, etc.

Sin embargo, todavía en el sentido de la tradición histórica, se habla de Edad Contemporánea como el conjunto de hechos, doctrinas y concepción de vida que surgieron en 1789 con la Revolución Francesa y cuyas consecuencias llegan hasta la actualidad. Indiscutiblemente existen todavía razones para llamar a los años actuales "contemporáneos" de los girondinos, ya que muchas de esas ideas, conceptos y acontecimientos de aquella época, de acuerdo con la verdadera doctrina del devenir

histórico, subsisten, aunque transformados, en la mayor parte de los estamentos socio-políticos, culturales y económicos de nuestro tiempo.

Para ser más precisos, habría que diferenciar entre lo contemporáneo "relativo", y lo que se refiere a tiempos recientes, siempre partiendo de la base de una imperfección histórico-semántica. César fue contemporáneo de dos cosas tan distintas como la República y el Imperio Romano, pues nació durante la primera y fue creador del segundo, el cual pervivió siglos después de su muerte o, mejor dicho, surgió como consecuencia de premisas preparadas antes de su muerte. Esto es lo que llamamos contemporáneo "relativo" o coetanidad histórica, y que puede legar su influencia viva muchos siglos después del suceso histórico, raíz del auténtico devenir humano y de la formación del patrimonio cultural de la Humanidad. No hay que confundir estos hechos concretos y períodos cronológicos diferenciables, con la moderna y discutida teoría de las "generaciones", o de la que ya llamó Schneider[3] de las "normalidades", esto es, series de procesos históricos fijos, que condicionan el desarrollo de las naciones, pero que como toda teoría generalizadora, como la de Spengler o la más moderna de Toynbee, dejan océanos inmensos sin analizar.

La otra acepción que podría tomarse como válida de lo contemporáneo histórico sería la que tiene que ver con hechos más o menos recientes o últimos, actuales o de nuestro tiempo, esto es, del período que abarca dentro del límite no estrecho de los 75 años, un conjunto de ideas y de formas de vida cuya vigencia en ese lapso casi no ha sido modificada, puesto que incluye a varias generaciones inmersas con más o menos ímpetu –edad y acción– en sus lineamientos, compromisos e ideales, y cuyo flujo y reflujo estamos viviendo.

[3] Schneider, H.: *Filosofía de la Historia*, Ed. y Colección Labor, Barcelona, 1931, p. 275.

Resumiendo: Lo contemporáneo histórico tradicional es, pues, todo lo ocurrido desde 1789 hasta nuestros días, aunque lo más aproximado a nosotros sean los acontecimientos del siglo XX.

LO CONTEMPORÁNEO PEDAGÓGICO

Al ser la Pedagogía una ciencia cultural de acuerdo con la clasificación de Rickert, o del "espíritu" como la llama Spranger, y ser su fin el estudio y perfeccionamiento del proceso educativo, que es a su vez evolución histórica pura, encontraríamos que lo pedagógico contemporáneo se confunde con lo histórico general, y lo que es contemporáneo para la ciencia general –Historia–, y la evolución humana, lo debe ser también para la ciencia particular –Pedagogía– y para el hecho educativo.

Es a partir de estos conceptos cuando se inicia la diferencia entre lo contemporáneo histórico y lo pedagógico. Aunque nos quede algo, y es justo reconocerlo, del espíritu rousseauniano de fines del siglo XVIII, como es lógico en toda sedimentamentación histórica, existe un abismo entre la balbuciente pedagogía de dicha época y la pedagogía científica actual. Enormes distancias de concepción, fines, contenidos, valores y técnicas didácticas nos separan más que los años transcurridos. ¿Podríamos decir que hay mucho en común entre las generalidades pedagógicas de carácter corriente, ensayos semiliterarios y algunos dogmas didácticos propios de los principios de la Edad Contemporánea, y la riqueza, amplitud y precisión pedagógicos impresionantes de la actualidad, en la cual la Pedagogía dejó de ser la cenicienta de las ciencias sociales para convertirse en la cortejada de múltiples enamorados?

Lo auténticamente contemporáneo en Pedagogía es todo aquello que nace en la década prodigiosa de 1890-1900, años

pioneros de nuestros tiempos, que tiene sus inicios individuales y brillantes en Pestalozzi, Herbart y Froebel, y se afirma hasta los comienzos de la Primera Guerra Mundial de 1914-18 como teoría, ciencia, arte y técnica de la educación. Porque es en ese período cuando aparecen todos los grandes temas de la problemática educativa que estamos viviendo ahora, y que todavía perdurarán durante los próximos años, aunque algo modificados, como es natural, por los requerimientos de una evolución imperiosa y cambiante.

¿Por qué esa década prodigiosa de 1890-1900, y no la fecha histórica clásica de 1789? La cantidad y calidad de los hechos que ocurren en esos diez años, así como la significación y relieve en el campo educativo de los hombres que viven en ese lapso, y la influencia todavía perdurable con vigencia absoluta en los años actuales de sus ideas básicas, hacen de ese breve período un hito decisivo en la historia de la pedagogía contemporánea.

Podríamos, pues, afirmar, aunque sea de manera provisional, para los efectos de una revisión y aceptación general posterior, que si lo contemporáneo histórico comienza convencionalmente en 1789 con la Revolución Francesa, lo contemporáneo pedagógico surge un siglo después, en la década de 1890-1900, en plena eclosión pacífica de la segunda gran revolución científico-técnico-industrial, y del cambio de la ideologías socio-político-económicas, que marcarán indeleblemente con su sello al siglo xx.

En la Historia Dominicana bastaría echar una simple ojeada para comprobar lo anterior. ¿Qué hay de común entre el sistema educativo colonial español imperante en la Paz de Basilea (1795), la influencia francesa durante su breve dominación y la haitiana más extensa, por una parte, y la reforma hostosiana, la intervención norteamericana, la era de Trujillo y la influencia efectiva de la misión educativa chilena de 1938, por otra? Sin embargo, todos estos hechos y tantos más, son contemporáneos

históricamente en la vida nacional, pero no los podríamos considerar válidos para una historia de la educación dominicana en su aspecto de parcelamiento cronológico, ya que los ejemplos citados corresponden a períodos distintos según una verdadera concepción histórico-pedagógica.

FACTORES QUE PUEDEN JUSTIFICAR UNA DIVISIÓN CRONOLÓGICA

Casi todos los autores que han tratado el tema de qué es la Pedagogía contemporánea, lo han hecho con acierto, y con el criterio de fijar los contenidos de la misma, los temas pedagógicos de nuestro tiempo, más que como una división de la Historia de la Pedagogía. Pero casi todos lo hacen estudiando un aspecto parcial, o de acuerdo con sus preferencias y especialidades. Todos hacen también un recuento de hechos y autores, pero hasta el momento no se ha hecho un intento serio de sistematización organizada, salvo la clasificación de Luzuriaga.[4]

Hay también una coincidencia de apreciación al considerar los dos aspectos de toda evolución: la tradición y el cambio o innovación. Así, el educador belga Planchard[5] dice: "La Pedagogía del siglo XX se ha constituido progresivamente: comporta elementos muy antiguos y aportes nuevos, y continúa su marcha". Y el pedagogo francés Roger Gal,[6] director de investigaciones del Instituto Pedagógico Nacional de Francia, afirma: "El movimiento reformador que caracteriza a la pedagogía actual no

[4] Luzuriaga, Lorenzo: *Pedagogía Contemporánea*, varias ediciones, Losada, Buenos Aires. *La educación de nuestro tiempo*, Losada. *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada.

[5] Planchard, Emile: *Orientaciones actuales de la Pedagogía*, 4ta edición, Troquel, Buenos Aires, 1968, p. 177.

[6] Gal, Roger: *El estado actual de la Pedagogía*, p. 157, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

es más que la manifestación de una evolución, que es el hecho normal de la especie humana, pero que ha visto acrecentar su importancia en la época contemporánea, y acelerar su ritmo".

Por su parte, Millot,[7] autor de uno de los primeros y mejores trabajos acerca de los grandes temas pedagógicos contemporáneos, opina con cautela para alertar a quienes se quedan siempre boquiabiertos ante todo lo nuevo:

> *Hay algo de ingenuidad y no poca vanidad en el convencimiento de que se va a inaugurar una era completamente nueva; que van a operarse transformaciones que cambiarán la faz de las cosas y surgirá como una nueva creación.*

Los factores que deben tomarse en cuenta para fijar los límites de un período histórico, y especialmente para señalar fechas, y que nos servirán más adelante para establecer los períodos de la Pedagogía contemporánea, son los siguientes:

a. agotamiento de las diversas estructuras vigentes;
b. crisis en el funcionamiento de las instituciones y en el pensar de los individuos;
c. progreso científico-técnico de origen intelectual-espiritual, que modifique asimismo el status socio-económico-industrial vigente;
d. nuevas doctrinas e ideales;
e. dirigentes aptos y mesiánicos que inspiren el entusiasmo de minorías y de masas;
f. libros-base y evangelios de la época nueva;

[7] Millot, Albert: *Las grandes tendencias de la Pedagogía contemporánea*, Uteha, México, 1941, p. 7.

LOS FACTORES APLICADOS A LA PERIODICIDAD PEDAGÓGICA

Indudablemente que todos los factores enunciados más arriba como aplicables a la identificación de un período histórico, sirven perfectamente a la división de los períodos pedagógicos, y en particular para la década 1890-1900. Veamos:

a. agotamiento de las débiles estructuras educativas estatales y privadas, impotentes ya ante el cambio de los tiempos;
b. crisis en el funcionamiento de las instituciones escolares en todos los niveles, por haberse anquilosado los lineamientos de la pedagogía tradicional de los "precursores", especialmente de los herbertianos, Ziller, Rein, Stoy, Friek, etc.;
c. el progreso científico y técnico del último tercio del siglo XIX (teléfono, telégrafo, automóvil, cinematógrafo, esto es, maquinismo en todos los órdenes), que modifica las técnicas didácticas, los planes de estudio al hacerlos más prácticos y "contemporáneos", y los cambios en la estratificación económica de la época, que incidirá a su vez en la permeabilidad de la masa escolar beneficiada;
d. nuevas doctrinas con la entrada definitiva en el campo pedagógico de la Sociología y la Sicología; surge el ideal de la dignificación del educando (Ellen Key); se afirma la función social de la educación (Natorp, Durkheim, Dewey); la doctrina de la pedagogía evolutiva con fundamento sicológico de W. James; en fin, las numerosas escuelas de ensayo que aparecen en Europa y América;
e. Las figuras de Dewey, Mann, James en los Estados Unidos, y Montessori, Decroly, Binet y Ferriére en Europa, Sarmiento en Argentina, Hostos en Santo Domingo, Ferry en Francia, Moyano en España, etc., dan su impulso de dirigentes geniales a nivel nacional y mundial, a una pedagogía nueva,

tanto en lo teórico profundo, como en las reformas y realizaciones prácticas;

f. por último, es preciso fijarse que, en poco más de diez años, entre el fin del siglo xix y el inicio del xx, aparecen obras decisivas que serán las guías de miles de educadores y maestros, muchas de las cuales todavía conservan su frescura original y la vigencia de sus conceptos: *Mi credo pedagógico* (1897) y *Escuela y Sociedad* (1899), de J. Dewey; *Charlas a los maestros* (1899), de W. James, *El siglo del niño* (1900), de Ellen Key; *Sicología del niño y pedagogía experimental* (1909), de E. Claparéde, etc.

Aspectos en los cuales se opera el comienzo de la pedagogía Contemporánea

Como el fin principal de este trabajo es establecer un cuadro coherente de la evolución de la Pedagogía contemporánea, su división, las razones objetivas que justifican tal división, y especialmente desde cuándo se inició, agregaremos algunos argumentos más para completar el cuadro, antes de entrar en los pormenores de cada período y de sus características particulares. Veamos:

a. Aparece una verdadera filosofía de la educación que da unidad a los fines, contenidos y valores de los sistemas educativos;
b. Los medios, es decir, el método, se modernizan, pero pasan a ocupar su lugar adecuado, y no como lo había sido en todo el siglo xix, que fue lo único visible para los miopes, que confundían la formación con los medios;
c. Apertura hacia lo universal de los educadores de la época, con la fundación en 1899 de la Liga Internacional de la Educación Nueva, por A. Ferriére;

d. Las reformas educativas a escala gubernamental en Europa y América, y que incluyeron todos los niveles;
e. La aceptación general y oficial en casi todo el mundo, de un primer desiderátum educativo, al aprobar los principios de obligatoriedad, universalidad y gratuidad de la educación;
f. La Pedagogía empieza ya a ser considerada como ciencia;
g. Se notan ya los primeros síntomas de la democratización y de la pavorosa masificación que vendrá después, al considerarse la escuela como una institución social;
h. En esta misma época, en la República Dominicana, la reforma hostosiana, la creación de las escuelas normales, y la obra del Instituto de Señoritas de Salomé Ureña, son muestras fehacientes del cambio de rumbo de la pedagogía dominicana.

Claro está que los aficionados a rastrear antecedentes *ad infinitum* podrían señalar algunos más remotos que estos elementos básicos del comienzo de la Pedagogía contemporánea, pero una cosa es antecedentes, alusiones y coincidencias, y otra un cuadro coherente y completo de síntomas, hechos y resultados.

Así, es fácil decir que como Aristóteles[8] dijo en el siglo IV a. C., que "es evidente que lo común, debe aprenderse en común", es el precursor de la actual escuela pública y de la socialización escolar. Este mismo interés aparece en Comenio 2,000 años después (siglo XVII d. C.), pues como afirma Piaget,[9] "la educación según Comenius, no es solamente una formación del niño en la escuela o en la familia; es un proceso que interesa a la vida entera del hombre y sus múltiples adaptaciones sociales".

Y para terminar con el juego de cuán fácil es encontrar antecedentes y analogías aparentes, citemos a un autor

[8] Aristóteles: *Política*, versión de Natividad Massanés, Ed. Iberia, Barcelona, 1954, p. 168.
[9] Piaget, Jean: *Jean Amos Comenius*, introducción. UNESCO, París, 1957, p. 14.

norteamericano actual, Francis J. Brown,[10] a quien lo separan veinticuatro siglos de Aristóteles, y que dice así: "La escuela de mañana debe ser una parte integral de la comunidad total a la cual sirve".

Sinopsis cronológica sistematizada

Con los elementos considerados anteriormente, podemos ya decidirnos a establecer verdaderos períodos cronológicos de la Pedagogía contemporánea.

A nuestro juicio, existen tres claramente diferenciados y, tal vez, un cuarto embrión que, por su proximidad a nosotros, todavía no podemos detallar, ya que si en otros aspectos históricos y teóricos puede ser admitido, en lo educativo no tenemos todavía hechos nuevos derivados de su existencia histórica.

Este cuarto período es el que algunos empiezan ya a llamar históricamente "era espacial", y que comenzó en la cálida noche del 20 de julio de 1969, cuando el astronauta norteamericano Neil Armstrong pisó por primera vez la Luna ante millones de ojos asombrados, que miraban sugestionados la no menos asombrosa pantalla de televisión.

Los tres períodos que vamos a identificar primero, para señalar más adelante las características de cada uno, son los siguientes:

a. período de iniciación y afirmación científica de la Pedagogía-1897 (*Mi credo pedagógico*, de J. Dewey), 1914-1918;
b. período de la educación nueva (E. N.) y de la proliferación de los métodos -1918-1939-45 (entreguerras);
c. período de la tecnificación, internacionalización educativa y democratización -1945…(1969?)

[10] Brown, Francis J.: *Educational Sociology*, Prentice Hall, Inc., New York, 1955, p. 651.

CARACTERÍSTICAS DEL PRIMER PERÍODO, 1897-1914-18

Aportaciones y proyecciones importantes:

- Fundamentación sociológico-pedagógica de Natorp y Dewey.
- Incorporación definitiva de la corriente psicológica con W. James y Claparéde.
- Reconocimiento de la dignidad del educando, y orientación biológico-evolutiva y naturalista de Ellen Key.
- Estudio científico de las medidas mentales del hombre: aparición de los tests de Binet-Simón y su aplicación masiva en los EE.UU en los Army tests (pruebas de ingreso en el ejército norteamericano al entrar en la Primera Guerra Mundial).

Hechos y realizaciones notables. Obras y métodos:

Las escuelas nuevas o de ensayo. Primera escuela primaria universitaria de la Universidad de Chicago, fundada por Dewey (1889); la de Bedales por Badley (1893), y la de Abbotsholme por Cecil Reddie (1899), en Inglaterra. Los *Hogares de Educación en la Campaña*, de Hermann Lietz, (1898) en Alemania; la *Escuela de las Rocas*, (1889), de E. Demolins en Francia, y la *Escuela del Ave María*, en Granada (1899), de Andrés Manjón; Institución Libre de Enseñanza en España.

Aparición de la obras señaladas anteriormente: *Mi credo pedagógico y Escuela y Sociedad,* de J. Dewey; *El siglo de los niños*, de Ellen Key, *Charlas a los maestros*, de W. James, *Pedagogía Social*, de P. Natorp, etc.

O. Decroly y M. Montessori fundamentan sus métodos. Educación integral contra memorismo y enciclopedismo.

Figuras importantes:

J. Dewey y W. James (EE.UU.); Ellen Key (sueca); Paul Natorp y J. Kerschensteiner (alemanes); E. Claparéde (suizo); O. Decroly (belga); A. Manjón y F. Giner de los Ríos (españoles); A. Ferriére y A. Binet (franceses); D. F. Sarmiento (argentino); E. M. de Hostos (puertorriqueño); Salomé Ureña de Henríquez (dominicana); María Montessori (italiana).

Sucesos historicos paralelos:

Extensión del liberalismo y del socialismo en Europa. Fortalecimiento del segundo imperio alemán. Caída del imperio chino. Incorporación del Japón a la historia mundial. La Primera Guerra Mundial. La Revolución Rusa. La expansión de los Estados Unidos. Apertura del Canal de Panamá. Revolución mexicana. Intervención norteamericana en Santo Domingo. Los grandes eventos: electricidad, teléfono, telégrafo, radio, automóvil, avión, industria química y siderúrgica, maquinismo e industrialización.

Características del segundo período, 1918-1939-45

Aportaciones y proyecciones importantes:

- Oficialización de las nuevas ideas pedagógicas en muchos países.
- Preocupación por el método y las técnicas didácticas.
- Formación de una verdadera filosofía de la educación.
- Inicio de la internacionalizacion educativa.

Hechos y realizaciones notables. Obras y métodos:

Triunfo de la Educación Nueva de la Escuela Activa. Profileracion de los métodos: de proyectos de Kilpatrick; global de Decroly; plan Dalton de H. Parkhurst; de Winnetka; de C. Wahsburne; de Gary; de Profit; de Coussinet; plan Jena; de Howard; Mackinder, etc. Fundacion de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. Además de otros congresos (Locarno, Heidelberg), tiene lugar entre los días 29 de julio y 12 de agosto de 1932, el famoso de Niza, donde se aprobaron los 30 puntos básicos de la Educación nueva, evangelio pedagógico de este período, y que todavía no han podido realizarse. Intervención totalitaria en algunos sistemas educativos nacionales. *El alma del educador*, de Kerschensteiner; *Lecciones de Didáctica*, de Lombardo Radice; *La nueva educación*, de A. Ferriére. Revistas: *New Era* (inglesa); *Pour l´ere nouvelle* (francesa); *Das Werdende Zeitalter* (*La Nueva Era*, Alemania); *Revista de Pedagogía* (española); Manifiesto de la reforma universitaria en Córdoba, Argentina, en 1918.

Figuras importantes:

Kilpatrick y Thorndike (EE.UU.); Spranger y Krieck (alemanes); Piaget (suizo); Gentile (italiano); Mantovani y Calcalgno (argentinos); Vasconcelos (mexicano); Zulueta, padre Ruiz Amado, Luzuriaga (españoles); Pedro y Max Henríquez Ureña (dominicanos).

Sucesos históricos paralelos

Período entre guerras. Dictaduras totalitarias en Europa y América. Sociedad de Naciones en Ginebra. Invasiones de Manchuria y Abisinia. Guerra civil española. Expansión del fascismo y del comunismo. Segunda Huerra Mundial. Desarrollo de las

comunicaciones. Perfeccionamiento de la técnica. Progreso de la medicina. La era atómica comienza.

Características del tercer período, 1945-1969

Aportaciones y proyecciones importantes:

- Función social de la educación.
- La educación como factor de desarrollo y de cambio.
- Intensificación del planeamiento educativo.
- Desarrollo extraordinario de las enseñanzas técnicas.[1111]
- Democratización.
- Internacionalización.

Hechos y realizaciones notables. Obras y métodos:

Creación en 1945 de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Fundación de centros internacionales para la formación de maestros: CREFAL de Pátzcuaro, México, y las Escuelas Normales piloto de la UNESCO, y la de Rubio, de Venezuela, creada por la OEA. Campañas internacionales de educación. En 1957 se celebra en Santo Domingo el III Congreso de la OEI, Oficina de Educación Iberoamericana, que aprueba una importante recomendación acerca de la convalidación de estudios.

Reformas totales en todo el mundo: Comisión Hadow-Spens en Inglaterra; Langevin-Wallon en Francia (Les classes nouvelles). Ley de Defensa Nacional de la Educación de 1958 y el informe de J. Bryant Conant, en los Estados Unidos; la

[11] Véase, a este respecto, el notable estudio que hace del tema la revista *La Educación*, de la Unión Panamericana, en sus números 45-48 de 1967.

encíclica Madre y Maestra del Papa Juan XXIII; la última gran reforma española Villar-Palasí-Díez-Hochleitner iniciada en el Libro Blanco en 1969; la reforma universitaria dominicana de marzo de 1965 (departamentalización y cursos básicos) y la reforma fundamental de la educación secundaria basada en la Ordenanza 2´69; plan quinquenal colombiano.

Masificación y democratización de liceos nocturnos; carreras universitarias nocturnas; becas; créditos educativos; educación permanente; profesionalización: cursos sabatinos, extensión provincial universitaria y cursos intensivos de verano. Explosión democrática escolar (Louis Cross). Enseñanza programada, máquinas de enseñar y aparición de la informática.

Desarrollo de las técnicas audiovisuales: proyectores, filminas, transparencias (slides), películas y diapositivas; radio; televisión en circuito cerrado, grabadoras, laboratorios lingüísticos, etc.

Figuras importantes:[12]

Larroyo y Torres Bodet (mexicanos); Makarenko (ruso); Hernández R., Tirado B. y Ballesteros Usano (hispanomexicanos); Aguayo (cubano); Arévalo (guatemalteco); Perking, Broudy, Beck y Termann (norteamericanos); Nassif (argentino); Lourenço Filho (brasileño); Hubert (francés); Maíllo, García Hoz y Ángeles Galino (españoles); Nhol y Schneider (alemanes); Palacios (argentino), etc.

Sucesos históricos paralelos:

- Las Naciones Unidas. El telón de Hierro. Las dos Alemanias. Guerras de Corea y Vietnam. El Estado de Israel y el conflicto árabe-israelí. Triunfo de Mao en China. Países

[12] No se incluyen dominicanos en este período por razones obvias de proximidad.

independientes de Asia y África: crisis del colonialismo. Los Pactos del Atlántico y de Varsovia. Fidel Castro en Cuba y fin de la "era" de Trujillo. Crisis en el mundo comunista: Yugoeslavia, Hungría, Checoslovaquia. Democracia y dictadura en Iberoamérica. Segunda intervención norteamericana en Santo Domingo. Desestalinización. El Sputnik soviético y el Apolo XI norteamericano.

- La bomba de hidrógeno.
- La guerra de nervios balística: missiles y contramisiles. El deshielo chino-norteamericano: viaje de Nixon a China continental.
- El submarino atómico Nautilus en los hielos polares. Desarrollo prodigioso de la electrónica y la cibernética: las computadoras y los cerebros electrónicos. La conquista del espacio: los viajes norteamericanos a la Luna y la estación espacial soviética.

Bibliografía básica

Azevedo, Fernando, *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, 5ta Edición, México, 1961.

Broudy, Harry S.: *Una Filosofía de la Educación*, Editorial Limusa-Wiley, México, 1966.

Beck, Robert H.: *Historia social de la educación*, UTEHA, México, 1965.

Brickman, William W.: *Sistemas educativos en los Estados Unidos*, Editorial Pax, México, 1968.

Becby, C. E.: *La calidad de la educación en los países nacientes*, Editorial Reverté Mexicana, México, 1968.

Cross, Louis: *L´explosión scolaire*, 2da. Edición francesa, SEVPEN, París. 1962.

Cramer, J. F. y Browne, G. S.: *Educación Contemporánea*, UTEHA, México, 1967.

Clause, Arnould: *Iniciación a las Ciencias de la Educación*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1970.

Del Mazo, Gabriel: *Estudiantes y Gobierno Universitario*, 2da edición, Editorial El Ateneo Buenos Aires, 1955.

Decote, Georges: La Enseñanza Programada, 1ra Edición española, Editorial Teide, Barcelona, 1966.

Dewey, John: *Experiencia y Educación*, UNESCO, París, 1969.

Gutiérrez Zuluaga, Isabel: *Historia de la Educación*, Inter Ediciones, Madrid, 1968.

Gal, Roger: *El Estado de la Pedagogía*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

Ginzberg, Eli: *Tecnología y cambio social*, UTEHA, México, 1965.

Hubert, René: *Historia de la Pedagogía General*, 4ta edición, Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1963.

Havighurst, Robert y colaboradores: *La sociedad y la educación en la América Latina*, EUDEBA-UNESCO, Buenos Aires, 1962.

Hook, Sidney: Educación para una Nueva Era, Ed. Norma, Cali, Colombia, 1967.

Larroyo, Francisco: *Pedagogía de la Enseñanza Superior*, Universidad Autónoma de México, 1959.

Lawson, Douglas y Lean, Arthur: *John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*, Editorial Nova, Buenos Aires, 1971.

Luzuriaga, Lorenzo:

-*La Pedagogía Contemporánea*, 8va edición.

-*La educación de nuestro tiempo*, 3ra edición.

-*La Educación Nueva*, 7ma edición.

-*Ideas pedagógicas del siglo XX*, 2da edición.

-*Antología Pedagógicas*, 3ra edición.

-*Pedagogía*, 8va edición. Todas de la Editorial Losada, Buenos Aires.

Revista de la Unión Panamericana: *La Tecnología Educativa*, números 45-48, Washington, 1967.

Enriquecimiento del vocabulario infantil

Trabajo del Licdo. Malaquías Gil Arantegui, Auxiliar Técnico del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes, leído durante los días 29 y 30 de agosto de 1945.

La Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes, interesada en que se dedique especial cuidado a la enseñanza de la Lengua Materna, pues como acertadamente ha dicho el gran lingüista Bally "el lenguaje es una función vital del espíritu humano y de la sociedad", dirigió al personal directivo y docente del Departamento al comenzar el curso 1944-45, la circular No. 132-44, que establecía que los maestros de Lengua Materna del tercer curso en adelante de las escuelas primarias, dedicasen una atención especial al enriquecimiento del vocabulario de los alumnos. En dicha circular se daban instrucciones para ello, y además, se remitieron a todos los maestros unos cuadernillos con un encasillado a propósito, para que fueran anotando las palabras que iban enriqueciendo el vocabulario de sus alumnos, indicando al mismo tiempo cuándo y por qué podían considerarse incorporadas al mismo, determinadas palabras. También se acompañó otro anexo, para que los alumnos lo tomaran como modelo para formar su diccionario. Igualmente, se indicaba que el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas haría un estudio de los resultados de este trabajo, a base de las copias de los vocabularios que deberían remitirse al mismo, y que a su

vez, después de dicho estudio relacionado con las experiencias totales obtenidas en los trimestres del curso que ha terminado, haría unas observaciones y recomendaciones metodológicas, señalando aciertos y errores en la forma en que se habían llenado dichos cuadernillos de vocabulario.

Además, pues, de las instrucciones y material de trabajo que puedan ser remitidos más adelante por la Secretaría, hemos considerado oportuno aprovechar la ocasión de celebrarse estos cursillos, para dedicar dos breves charlas, a exponer y aclarar algunos conceptos relacionados con los propósitos educativos y metodológicos de la citada circular 132-44, que puedan ser de utilidad para los maestros de Lengua Materna, en el próximo curso escolar.

En la enseñanza de una materia cualquiera, y, por lo tanto, en cuanto concierne también a la del vocabulario, todo maestro se plantea además del problema del contenido, dos más de tipo especialmente metodológico: *un procedimiento más o menos sistemático para enseñar, y otro para controlar y saber si lo que ha estado enseñando* ha sido comprendido y asimilado a sus conocimientos por los alumnos. En esta primera charla vamos a ocuparnos, en líneas generales, solamente del primer aspecto: importancia de la *adquisición* de un vocabulario infantil adecuado, y procedimientos didácticos para su formación y enriquecimiento. La segunda cuestión, juntamente con las experiencias y recomendaciones derivadas del estudio de los cuadros de vocabularios remitidos a la Secretaría para las escuelas de los diversos Distritos Escolares, la dejaremos para la segunda.

Entre los diversos aspectos que presenta el aprendizaje del idioma nacional, y en general de toda lengua, los dos que tienen y tendrán siempre un valor permanente práctico y efectivo, son la *adquisición y empleo adecuado de un vocabulario*, y el dominio, aunque sea elemental, de la técnica de la composición escrita. El estudio puramente formal y académico de la gramática,

que durante tantos años monopolizó la enseñanza del lenguaje, afortunadamente ha quedado reducido a su verdadero cometido, valioso, sí, pero no absorbente del tiempo y energías que deben utilizarse en la enseñanza de algo tan complejo y rico de matices, como es el lenguaje.

Todavía hay quien cree que la enseñanza y el valor educativo de la lengua materna descansan fundamentalmente, sobre el conjunto más o menos grande de reglas, excepciones, fórmulas muertas y recitado de ejemplos fosilizados, que aparecen en manuales y manuales de gramática, a través de los años, y en la capacidad –más o menos grande también– de mártir del niño, para aprender –no comprender– y retener en su memoria, siempre usada como comodín de los malos pedagogos, ese cúmulo de normas escolásticas, a los que faltan la esencia vivificadora de la propia experiencia del niño, y la frescura y espontaneidad del lenguaje vivo. Esto no quiere decir que la gramática deba arrumbarse en el cuarto de los trastos viejos, en la escuela primaria, pero sí que sus conceptos y reglamentaciones convencionales deben ser siempre enseñados y deducidos después de una intensa práctica viva, en la que el material sobre el que se trabaje sea, principalmente, el vocabulario del mundo infantil de su edad, dirigido, fijado y enriquecido constantemente por el maestro. Y sea suficiente respecto a esto, lo que dice Vossler, uno de los más grandes lingüistas contemporáneos: "La corrección gramatical reposa en la regla, en la convención y no en la lógica ni en la verdad. Lo gramaticalmente falso, es lo que choca contra el uso idiomático".

Este predominio de la gramática en la enseñanza del lenguaje, que desgraciadamente aún subsiste entre muchos maestros, y la interpretación un poco a ciegas, de la bien ordenada condenación pedagógica del verbalismo en la enseñanza, el primero como instrumento del universal aborrecimiento infantil hacia el aprendizaje de lo más espiritual e intelectual creado

por la cultura verbalista, con el resultado absurdo y peligroso de "desprestigio de la palabra", que tan bien señalan los tratadistas españoles Hernández y Tirado, han impedido que la orientación en la enseñanza del lenguaje, en la escuela, haya marchado con pasos firmes y de una manera constante, hacia los verdaderos caminos metodológicos: la formación y enriquecimiento del vocabulario infantil para su propio mundo y como base firme del futuro del adulto, y su fijación y empleo adecuados en la composición escrita. Y es tanto más importante el papel del primero, cuanto que la segunda en realidad está supeditada al progreso del vocabulario, pues hasta cuando la composición literaria alcanza sus formas más sublimes de creación estética en las obras maestras de la literatura, el escritor no hace literal y literariamente hablando más que combinar y sacar a las palabras, al léxico que él domina, el máximo provecho y los matices posibles de expresión. ¿Y cuántas imágenes quedan sin plasmar, por no encontrar "la palabra o palabras" necesarias, o de la medida precisión para encajar en el estilo o forma original que el escritor quiere, o que el sabio cree únicas para captar, nombrar y exponer sus teorías. Y es que pensamos con palabras, y "la imperfección de la lengua –sentenció Condillac– obstaculiza el arte de pensar", y Lombardo Radice lo ha explicado perspicazmente en lo que a la didáctica del lenguaje se refiere, cuando afirma que "hablar es pensar claramente".

La importancia del vocabulario o del léxico en general, es tan grande, que la atención que se dedique a su formación en la escuela, por mucha que sea –dentro naturalmente del tiempo escolar– será siempre escasa. Por el vocabulario que use, conoceremos pronto la profesión de una persona, su temperamento, si es sencillo o pedante, instruido o ignorante, tímido o audaz, en fin, las palabras que emplee o no emplee un individuo en su conversación o en sus escritos, nos dará un índice aproximado de su personalidad, y si como se ha dicho, "el estilo es el

hombre", el vocabulario es la materia prima del estilo, y todo esto se empieza a preparar en la escuela.

Después de hecha esta breve y modesta apología del vocabulario, dentro de la enseñanza general del lenguaje, para llamar la atención de los maestros dominicanos hacia tan interesante aspecto, vamos a ver de forma rápida, qué fines debe tener en cuenta el maestro para la formación y enriquecimiento del empleado por los niños y los procedimientos didácticos a seguir. Los objetivos a que debe tenderse, podemos sintetizarlos en dos:

a. fin educativo y reeducativo;
b. facilitar al niño un instrumento de expresión que sea claro, preciso y adecuado y que vaya desde las formas de representación verbal de seres, objetos, ideas y sentimientos esenciales de la naturaleza y de la vida de relación, hasta el conjunto de vocablos necesarios para una compresión a su alcance de los fundamentos de las varias disciplinas escolares.

Si además de la acción, la palabra es también el medio de educar, dirigir, formar, y el vocabulario es lo que da vida al idioma, su selección es básica en toda obra educadora, y de por sí, cada palabra considerada aisladamente tiene un contenido educativo. Reeduca, cuando aparta del niño, al seleccionarlos, aquellos elementos del lenguaje, que son nocivos para una auténtica educación. Recordemos el ejemplo que cita la señora Clotilde Guillén de Rezano en su conocido *Manual de Didáctica*, del niño que se levantó en la clase a explicar con palabras del "argot" de los bajos fondos una que citaba la maestra, cuyo caso se presta a una reeducación lingüística, moral y social. También el vocabulario, como lenguaje que es fundamentalmente, es medio de educación nacional con la extirpación y sustitución de palabras extranjeras por las del idioma materno, campo en el que tienen

un buen trabajo a realizar, los maestros de las escuelas de la frontera haitiana. En resumen, en el aspecto del valor educativo del vocabulario, podríamos completar el conocido refrán "dime con quién andas y te diré quién eres", con otro que diría: "déjame escuchar tu vocabulario, y te diré cómo y qué eres".

Como instrumento de expresión, el maestro debe procurar siempre que las palabras enseñadas tengan un fin determinado, que respondan a una necesidad de expresión, que sean precisas y que el niño las asimile, no que rocen superficialmente la mente del niño cuando el maestro crea que debe retenerlas, sino insistir hasta que sean suyas. Aquellas otras que sean propias de las materias que forman el programa de su curso, deben también seleccionarse para conseguir el fin que nos proponemos, que es que el alumno maneje con soltura y precisión el esquema del tecnicismo más elemental, asimilable y necesario de una asignatura determinada. "No se trata de enseñar palabras sin sentido, sino de enseñar palabras que, además de tener para el niño una significación clara y concreta, queden incorporadas al caudal de voces que él emplea corrientemente", dice Martí Alpera, en su siempre útil librito *Cómo se enseña el idioma*.

En síntesis: los fines que deben conseguirse en la formación del vocabulario infantil y de su enriquecimiento paulatino, no son los de inyectar conjuntos de palabras vacías de sentido y de utilidad para el niño, llevándole a la confusión ni forzar o aumentar su vocabulario con palabras inadecuadas para su edad, sino el de ayudarle a manejar su auténtico medio de expresión, seleccionando los vocablos que le son necesarios, para aquel momento de su vida en que se encuentra.

¿Y qué procedimiento didáctico emplearemos para formar ese vocabulario adecuado para los diversos tipos de alumnos que tenemos en nuestras escuelas? La eficacia del método no: estará tanto en su originalidad, como en la honradez y constancia que pongan los maestros en la aplicación de todos aquellos tan

conocidos y que aparecen en todos los manuales de metodología del lenguaje. En primer término, una recomendación sobre la que insistiremos detalladamente en la segunda charla, pues parece haber sido olvidada por algunos de nuestros maestros: al alumno no se le debe enseñar, y por lo tanto, no se le puede exigir entre las palabras que forman su vocabulario de relación, aquellas que no sean propias de su edad; y de las de una materia determinada, solamente debe aspirar un buen maestro, a que comprenda y emplee las que específicamente sean necesarias en su curso y las de los anteriores, eliminando la pretensión de que retenga las que accidentalmente hayan aparecido alguna vez. De las palabras de valor determinado en una asignatura, pocas, y bien desmenuzada su comprensión para que no repitan, sino que comprendan.

Los tres medios más eficaces para nuestro fin son:

1ro conversación del maestro con los alumnos;
2do lecturas;
3ro ejercicios sistemáticos de vocabulario. Como medio muy eficaz pero ya de aplicación, y que no es de nuestro tema, está también la composición.

Una conversación dirigida por el maestro, ya preparada acerca de un tema sencillo de la vida corriente –la lluvia, la cosecha, los vestidos, etc.– o accidental, que se presente casualmente en la clase, por una pregunta de un niño, por la corrección de una palabra mal empleada, es la forma más amena y eficaz de formar el vocabulario infantil en los primeros cursos. Acertadamente dicen los profesores Hernández y Tirado que hemos citado ya antes: "Un maestro que hable con los niños –que no es lo mismo que a los niños– no es, por eso, verbalista; lo es si les habla mal, sin oportunidad, sin substancia o bastante expresión".

Las lecturas dirigidas por el maestro, bien seleccionadas y comentadas, afirman el conocimiento intuitivo y práctico de muchas palabras, y se prestan también fácilmente al diálogo. Es sin disputa la mejor fuente de información y formación de un vocabulario rico y asimilado.

Entre los ejercicios sistemáticos, que son los que tienden principalmente a fijar aquellas palabras que el maestro considera que deben ser incorporadas definitivamente al lenguaje infantil, según edad y curso, son recomendables y útiles los siguientes grupos: a) grupo de palabras en torno a una idea, como la familia, la casa, las flores, los animales, etc.; b) series de contrarios y homónimos, en ejercicios de entretenimiento, pero de los que no conviene usar más que en cursos superiores porque se recarga al alumno más pequeño que olvida fácilmente; c) familias de palabras, que también llama la profesora García Arroyo "de correlativos": libro, librería, libreta, librillo, etc., d) para cursos superiores, observación de las palabras y su análisis, para comprenderlas y aplicarlo a otras: prefijos, sufijos, igualdad de las flexiones verbales, desinencias, etc., e) formación de su propio diccionario por los alumnos de los cursos inferiores, y empleo de diccionarios manuales en los superiores.

La aplicación y distribución de estos tipos de ejercicios en el tiempo asignado a la Lengua Materna dará siempre buenos resultados si el maestro los utiliza con constancia.

Para terminar, diremos que el vocabulario es, pues, la base de todo idioma, que permite la multiplicidad de expresiones posibles; la forma de manifestarse el ser de una nación, el producto más refinado de la cultura, porque cada idioma es un organismo vivo, de centenares de años de vida, en el que unos elementos mueren, otros se transforman, otros son nuevos, y tan distinto de esos llamados idiomas internacionales o de los designados con el nombre de básicos, que con razón dice Vossler lo siguiente: "Si efectivamente el lenguaje por su esencia, su sentido y su

destino no se encaminara a nada más que a la reproducción, a la transmisión y al despacho lo más expeditivo posible, de determinados contenidos de pensamiento y de sentimiento, entonces sería la lengua ideal una lengua-máquina como el esperanto".

En esta segunda charla acerca del vocabulario, vamos a referirnos exclusivamente y de una manera concreta y sistemática a las observaciones derivadas del estudio de los cuadros de vocabulario remitidos por las escuelas a la Secretaría, en cumplimiento de la circular 132-44, y a las recomendaciones de orden metodológico que pueden utilizarse para subsanar las deficiencias que iremos exponiendo.

En primer término, tenemos que poner de relieve, que un gran número de maestros interpretaron erróneamente el sentido de la circular y sus propósitos. El examen de las copias recibidas de los cuadros de vocabulario no responden ni al fin que pretendía la Secretaría, ni son una exposición verídica del estado real del enriquecimiento del vocabulario escolar en los diversos grados y escuelas. Se aprecia un trabajo estimable por parte de los maestros, pero falto de orientación adecuada. El error, a nuestro juicio, es debido al prurito equivocado del maestro, de dar a conocer en el cuadro respectivo, una idea de lo mejor que en léxico han oído o visto los alumnos en su clase, aunque solamente haya sido oído y leído una sola vez, porque de esta manera se exalta el propio trabajo del maestro, que no necesita de tales recursos, ya que no se trata de una exhibición de palabras difíciles, técnicas, castizas, arcaicas o de neologismos, sino de una exposición honrada didácticamente adecuada, de lo que los niños en cuestión de vocabulario pueden dominar a su edad.

Se indicaba en el apartado c) del párrafo tercero de la circular, que lo que se pretendía –deseo que debe ser la norma de maestro– era saber si el enriquecimiento del vocabulario es el que corresponde en cada caso cualitativa y cuantitativamente, al

curso de que se trata y al tiempo en que se efectúa; y más adelante, en la segunda parte del párrafo cuarto, se añadía: "una palabra puede considerarse incorporada al vocabulario de niño, únicamente cuando este hace de ella un empleo correcto en su expresión oral y escrita". En estas dos citas está condensado el propósito pedagógico de la circular: edad, palabras y curso adecuados y empleo correcto corriente. De todo esto hemos hecho mención en la primera charla. Un cuadro expositivo del vocabulario de un alumno o de una clase, no es ni la kilométrica enumeración de todas las palabras que sabe el alumno, ni la exhibición de las pocas más difíciles que acaba de ver. Un cuadro de vocabulario es la síntesis del progresivo enriquecimiento de las voces de tipo medio, ni fáciles ni difíciles, que el niño ha asimilado efectiva y realmente en su propio lenguaje corriente, en el idioma de su mundo vivo, de acuerdo con su edad y los límites de su programa de curso. Una palabra no podrá figurar en un cuadro de tal naturaleza, aunque el maestro haya hecho un comentario extenso, de horas, acerca de ella, si el niño no la utiliza frecuentemente, o por lo menos es capaz de recordarla y emplearla al cabo de varias semanas o meses, en un ejercicio de control de vocabulario. Solamente pueden ser llevados al cuadernillo de enriquecimiento los vocablos que, después de una meticulosa comprobación, forman parte auténtica del lenguaje del alumno. No se trata de ir anotando cuantas palabras desconocidas vayan apareciendo durante el curso, después de una ligera explicación, sino de contrastar, cómo progresivamente el niño va aumentando su bagaje lexicográfico lentamente a veces, pero con seguridad.

Veamos ahora, algunas de las palabras que consideramos impropias de la edad y cursos en los que aparecen como incorporadas en los cuadros que fueron remitidos. Lo malo no es que sea difícilmente admisible, que efectivamente tales vocablos sean de uso corriente en el lenguaje de los alumnos, sino que

de ser así sería pedagógicamente un desacierto. Insistimos en creer que ha habido falta de información por parte de los maestros, para haber incurrido en este error, ya que en otros aspectos su trabajo está bien orientado, y cuantas recomendaciones son hechas por la Secretaría han sido comprendidas y llevadas a la práctica con muy buenos resultados.

Como muestra, pues, de lo que no debe hacerse, bastarán las siguientes palabras, que han sido entresacadas de una lista de algunos cientos de vocablos, que figuran en los cuadernillos recibidos. En tercer curso figuran las siguientes: *meandro*, *ahínco*, *filántropo*, *raudo*, *amilanado*, *asió*, *indigencia*, *omiso*, *encono*, *cohibido*, *hinojos*, *nupcias*, etc. En cuarto curso algunas como *imperecedero*, *expósito*, *inaudito*, *alcurnia*, *concebir*, *sempiterna*, etc.; como *antídoto*, *sahumerio*, *contingencia*, *dilapidar*, etc. en quinto. ¿Creen ustedes que estas palabras, que son solamente una pequeña muestra, son propias del vocabulario de niños de nueve a once años? Es posible que todas ellas hayan surgido en lecturas y explicaciones hechas en clase por el maestro, y hasta alguna por circunstancias locales especiales, sea realmente conocida y usada por algunos niños; pero de eso a que todas ellas sean usadas corrientemente en su conversación, hay un abismo con la realidad. La palabra *meandro,* por ejemplo, solamente es apropiada para 7mo y 8vo cursos, cuando el tema del río en la clase de geografía, ha sido desarrollado cíclicamente, y aún en estos cursos, habrá que utilizar un "test" que permita recordar fácilmente la palabra. ¿Y el vocablo *contingencia* de tan pleno contenido filosófico? ¿Y *raudo*, *sempiterna*, *imperecedero*, que tienen más bien un uso generalmente poético? Bastaría una pequeña prueba con varios grupos de alumnos de esos cursos, que podría consistir en entregarles la lista de palabras, para que formaran con ellas oraciones o frases, para que nos demostrara la realidad, que las mismas son desconocidas por los niños.

Primeramente, el problema que se plantea es el de que palabras de las que aparecen durante el curso, ya del vocabulario de relación, de las literarias y de las especiales de asignaturas, pueden ser retenidas por el término medio de los alumnos. Sería una labor difícil y de mucho tiempo, encasillar todas las palabras que forman el vocabulario del niño *hasta los catorce años*, y además, aunque esto pudiera realizarse dando recetas para cada curso, la realidad de los medios tan diferentes, haría nulo tal trabajo. Esta selección intuitiva, y al mismo tiempo basada en la observación del ambiente peculiar de su clase, localidad y composición social de los alumnos, debe ser obra del maestro. Si cada uno honradamente se plantea el problema, e intenta resolverlo con un elevado concepto educativo, triunfará hasta el límite de lo posible. Esto en cuanto al vocabulario de relación, es decir, al que normalmente utiliza el niño en su vida. En cuanto al correspondiente a las diversas materias del programa del curso respectivo, la norma puede ser más fácil: solamente debe procurar que el alumno retenga permanentemente las palabras que forman el esqueleto de los principios básicos de su curso, y refrescar las de los cursos anteriores. ¿Esto quiere decir que el maestro debe rehuir todas aquellas que él considere no apropiadas para su curso? No. Hay palabras que podríamos llamar de iniciación para ser fijadas posteriormente en cursos más avanzados, tanto del lenguaje de relación como del técnico, pero –y aquí está el error fundamental cometido en los cuadernillos del último curso– que no entran en la categoría de asimiladas, y que por lo tanto, no han enriquecido el vocabulario del escolar. Tendríamos pues una primera clasificación de las palabras, relacionada con la formación de nuestro vocabulario, y de acuerdo con su origen y empleo: palabras, del *vocabulario de relación*, –oral y escrito– usadas por el alumno en la vida corriente y palabras del *vocabulario científico* correspondientes a las diversas materias de su curso. Después haríamos otra clasificación de acuerdo con la

oportunidad de su aprendizaje: *propias*, *impropias* y de *iniciación*. Las primeras serían aquellas sobre las que el maestro debe insistir en su asimilación; las impropias aquellas que aunque aparezcan en una lectura, una conversación o lección, no son aptas para ser retenidas según edad y curso. Las de iniciación son las que van apareciendo y repitiéndose algunas veces en un curso, pero que todavía, por su dificultad, no están maduras para una asimilación completa.

Y vamos, por último, al punto aparentemente más delicado y difícil para el maestro, en relación a la misión encomendada por la circular: pasar a los cuadernillos algunas de las nuevas palabras que en el último trimestre han enriquecido el vocabulario de sus alumnos. ¿Es posible un control relativamente exacto, para apreciar si ciertos vocablos están o no incorporados al lenguaje del alumno A o del curso X, en el trimestre recién terminado, y, por lo tanto, deben escribirse en el cuadernillo? Sí, es posible tal control, mediante pruebas sistemáticas y adecuadas.

El maestro empezará por ver qué palabras relativamente nuevas, ya del vocabulario de relación y de cultura general, o de las diversas asignaturas, han sido usadas corrientemente en los últimos meses, en sus explicaciones, lecciones y ejercicios.

Tendrá pues, supongamos, cinco palabras de tipo general, cuatro de términos geográficos, cinco de matemáticas, etc. Hecha su lista basta que someta a los alumnos a cualquiera de estos dos tipos de pruebas más corrientes: 1) escribir en la pizarra uno de los grupos homogéneos, el de términos geográficos por ejemplo, y que redacten una oración o frase en la que aparezca cada una de ellas; 2) una composición orgánica en la que deben utilizar todas las palabras del grupo. Igualmente puede emplear el sistema para cursos más avanzados, de presentar la lista en una hoja de papel, para que escriban la definición que corresponda a cada una, aunque este último

procedimiento es más frío y menos apropiado para una clase activa de lenguaje.

Si el 60% de los alumnos es capaz de saber emplear una palabra correctamente con su propio valor, en una oración que tenga sentido al final de un trimestre en el que ha sido usada con alguna frecuencia, puede afirmarse que ese vocablo, al menos en el lenguaje escrito de los alumnos, ha sido incorporado a su vocabulario, y por lo tanto el maestro puede pasarlo al cuadernillo, y presentar la prueba de que su decisión ha sido tomada, basada en algo auténticamente cierto.

Este tipo de pruebas escritas usadas como control pueden tener su complemento en el lenguaje oral, que aunque más sencillo que el escrito, debe cultivarse en el niño con igual cuidado, por medio de conversaciones y discusiones entre los alumnos, dirigidas por el maestro, y en preguntas hábilmente hechas, que por su naturaleza, haga necesario el uso en la respuesta de la palabra cuyo empleo se busca.

Otro de los aspectos sobre el que queremos llamar la atención, aclarando el sentido de la circular, es el que se relaciona con la comprensión del título o epígrafe de la columna del encasillado del cuadernillo, donde el maestro tiene que anotar en forma sintética, con qué motivo –composición escrita, explicación oral, conversación– o en qué ocasión, emplearon los alumnos correctamente, el vocablo que se considera ya incorporado a su vocabulario. En muchos cuadernillos aparece tergiversado el propósito de la Secretaría, porque figuran generalmente indicaciones respecto al momento en que el maestro empleó la palabra en tal o cual lección y lo que se quiere saber es en qué clase de prueba o ejercicio, después de algún tiempo de haberse utilizado por parte del maestro, el promedio de los alumnos la empleó correctamente. Es decir, no interesa investigar, y por lo tanto no tiene interés el dato ni su anotación, cuándo el maestro empleó por primera o quinta vez determinada palabra nueva,

sino la motivación oral o escrita, usada por él como recurso investigador colectivo, y que da como resultado que ese 60% de los alumnos, haya empleado con propiedad el término o vocablo propuesto.

No queremos terminar estas charlas acerca del vocabulario de los alumnos, sin hacer una ligera alusión al importante y decisivo papel que desempeña la intervención del maestro en este aspecto, en relación al éxito en la vida, de sus alumnos. Unos pocos llegarán a la Escuela Secundaria y a la Universidad; la mayoría al terminar su octavo curso, con el bagaje educativo y cultural adquirido en la Primaria, se encontrará ya para siempre, lanzado a la intensa actividad de la vida moderna. Para unos y otros, el dominio de su idioma, y en consecuencia, el de un vocabulario preciso, correcto, bien asimilado y abundante, les ha de ser útil y necesario, y al maestro de lengua materna incumbe esta misión, procurando que sus esfuerzos en este sentido tiendan a evitar los malos hábitos de un vocabulario pobre, u otro amanerado, rebuscado, lleno de neologismos y de adjetivos errantes. Nuestro idioma, de vocabulario tan rico, que en algunos aspectos no tiene rival entre los hablados modernamente, como en la diversidad de sus flexiones verbales, y puede permitirse fácilmente la orgía lexicográfica, adquiere su más alta forma de precisión y de belleza literaria, cuando es usado con ponderación y gravedad.

Estas son, pues, algunas breves consideraciones y recomendaciones que en torno a la circular 132-44, y al importante tema del enriquecimiento del vocabulario infantil, se nos han ocurrido. Si son de utilidad para los maestros de Lengua Materna, y contribuyen en algo a aumentar su celo, tantas veces probado, de afán de perfeccionamiento, y de deseo de cooperación con la Secretaría de Educación, nos consideramos altamente satisfechos.

Metodología del mapa

Este trabajo fue publicado en el Boletín del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas *de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana, en los Nos. 6-7, correspondientes a octubre de 1946.*

El mapa y la enseñanza de la Geografía

Relación de la Geografía con otras ciencias; su carácter propio

Nadie como el gran geógrafo francés Camilo Vallaux ha precisado el doble carácter de la Geografía, cuando dice: "La Geografía toma todos los accidentes de la superficie terrestre que es posible representar sobre cartas y trata de descubrir entre estas masas y líneas lazos racionales". Con este título, se llama Geografía Física y forma parte de las Ciencias Naturales. La Geografía toma también las masas y grupos humanos en relación con las necesidades físicas de donde viven, su expansión sobre el globo, y las modificaciones de diversa naturaleza que hacen sufrir a la superficie terrestre. Con este título se llama Geografía Humana y forma parte las Ciencias Sociales.[1] Esta

[1] Vallaux, C.: *Las Ciencias Geográficas*, Librería Alcán, París, 1929, p. 4 de la edición francesa.

dualidad de dependencia de nuestra disciplina que le obliga a tomar prestados sus conocimientos, unas veces de la Heología, Meteorología, Botánica, etc. y otras de la Economía, Estadística, Historia, etc., ha contribuido aparentemente a formar la idea falsa de que es una materia sin personalidad propia, y a creer que el geógrafo debe ser enciclopedia de las ramas más diversas, en las que se apoya la geografía para deducir sus propias reglas y conocimientos. Martonne, el ilustre profesor de geografía de la Sorbona, señala acertadamente dicha desorientación con estas palabras: "El peligro de dispersión no puede ser evitado, sino a condición de tener una conciencia muy clara del objeto propio y el método de la Geografía".[22] El no precisar pues, cuál es el verdadero objeto de la Geografía y de su método, es lo que determina su mixtificación y da lugar a las desviaciones que la deforman. Entre estas últimas, hay cuatro fundamentales que a nuestro juicio forman lo que podríamos llamar "los cuatro pecados capitales" contra el concepto verdadero de esta ciencia y la metodología para su enseñanza en las escuelas primarias y secundarias.

1. La Geografía enumerativa de tipo estadístico, a base de nombres y cifras, que torturan la memoria infantil quitándole a esta disciplina su carácter vivo y atrayente para los niños;
2. Lo que llama Dantín Cereceda "geografía-escudero" de la historia, que la deja reducida a ser un simple auxiliar de la historia;
3. La tendencia matemático-cartográfíca que pretende que los niños sitúen con toda exactitud, mediante cuadros de coordenadas que aparecen en ciertos manuales, montañas, ciudades y cursos de ríos;

[2] Martonne, E. de, *Compendio de Geografía Física*, traducción española de F. A. Daus, F. Cresillo, editor, Buenos Aires, 1931, p. 8.

4. La pretensión de convertirla en ciencia natural, con olvido de su verdadero contenido, y del valor educativo-formativo e informativo, que encierra esta disciplina escolar.

La Geografía tiene un contenido propio, y toma aquello que le interesa o necesita de las llamadas ciencias auxiliares, pero todo ello lo enlaza para dar una visión de conjunto en la que aparezcan por igual, los dos elementos esenciales que determinan su peculiar carácter: la tierra y el hombre. La ciencia geográfica no es más que lo que han dicho los maestros de esta disciplina, Humboldt, Ratzel, Martonne, Reclus, Vidal de la Blache, Brunhes, Dantín, M. Echeverría, Doporto, etc., y que en expresión sintética podríamos definir así: es la ciencia descriptiva y explicativa, que estudia los hechos resultantes de la mutua influencia del medio terrestre y del hombre.

Todos los conceptos que se aparten de la anterior definición podrán referirse a ciencias auxiliares de la Geografía –Geología, Zoología, Astronomía, Economía– o a ramas especiales de la misma –Geomorfología, Geopolítica– pero no tendrán ninguna conexión con la verdadera ciencia geográfica. Y esto es tan importante para ser tenido en cuenta por los maestros de las escuelas primarias y secundarias, porque ciertos puntos en discusión en el campo de la geografía superior, y que son positivos progresos para la ciencia geográfica en general llegan desvirtuados a los primeros grados de la educación, representando su aplicación sin control un verdadero peligro. Esto es cierto, en la nueva orientación que considera a determinada parte de la Geografía como ciencia natural, que en muchos de sus aspectos es verdad y señala una interesante y útil evolución en su método, pero que introducida arbitraria y unilateralmente como eje de toda actividad en la educación geográfica primaria y secundaria, anula todos los verdaderos valores de la misma.

Estas falsas interpretaciones, y un entusiasmo mal encauzado por algunas novedades, resultan peligrosas cuando el sujeto de la experimentación es el niño. La Geografía es una ciencia natural en muchos de sus aspectos, pero aún en aquellos que parecen guardar más íntimo contacto con los métodos de la misma hay siempre un factor básico que no puede ser olvidado, y mucho menos considerado como un elemento natural más frío y sujeto a las leyes de repetición: *el hombre*. Y con razón dice Dantín que "al hablar de estepa no me contento solamente con aludir a una vegetación determinada, sino a un paisaje o vegetación, la fauna y el hombre, su habitante, parecen tener un índice común en que se funden y expresan". Aquí tenemos, pues, al tipismo característico de la Geografía: ser una ciencia viva y sintética. Viva, porque sus hechos están en constante transformación, y sintética, porque estudia cualquier fenómeno del medio terrestre en relación al hombre.

Hechas estas breves aclaraciones respecto a una de las más peligrosas orientaciones actuales que tiene la geografía y, por lo tanto, sus ensñanza, pasemos a otro de los "pecados capitales" que hemos indicado, y que forma el elemento esencial que inspira este pequeño trabajo: la geografía cartográfica y el mapa como factor didáctico de la enseñanza geográfica.

La Geografía y la Cartografía: desviación en la interpretación de sus relaciones

Como reacción contra la geografía enumerativa, o como la ha llamado irónicamente Nelson, "geografía del marinero", en la que se acumulan las listas de nombres inconexos para fastidio del niño, apareció la nueva tendencia de utilizar el mapa como elemento de representación geográfica, y al mismo tiempo, para darle un carácter práctico a su enseñanza. El progreso que esto representaba respecto a la tendencia anterior era inmenso,

puesto que por fin se comprendía uno de los más importantes aspectos de la disciplina, especialmente su sentido activo. Porque la geografía tiene como objetivo fundamental la explicación de los fenómenos, y en este sentido es especulativa, pero su otra faceta que ahora era comprendida, es su carácter eminentemente práctico, y nada tan práctico y capaz de darle ese matiz de realidad y actividad, que el mapa. Y esto lo trasladábamos del estudio general de la Geografía, a su didáctica en la escuela, empezábamos ya a caminar con pasos firmes en su verdadero derrotero, pues como ha expresado muy bien el profesor argentino L. M. Gómez, "la geografía exige el método activo desde la noción más simple a la más compleja".[3]

Empezó a utilizarse el mapa en cierta forma con mesura y sin complicaciones, pero más tarde se llegó a la exageración. Todavía por parte de muchos profesores primarios y secundarios, está en esta etapa. De la ausencia total del ejercicio cartográfico que sirve para activar los hechos geográficos, ayudar a retenerlos y como elemento de coordinación insuperable de los mismos, se llegó a la pretensión de querer que el alumno fuera un magnífico dibujante y un geodesta correcto, que manejara las coordenadas con precisión matemática, cuando todo esto en el sentido de un dominio perfecto, no debe ser propio del geógrafo y menos del profesor de Geografía. ¡Y queríase que el alumno lo fuera! Contra tamaña deformación, una autoridad como Vallaux, dijo estas palabras no exentas de cierto humorismo: "Los mismos geógrafos, únicamente ocupados en la humilde tarea de designar, clasificar y explicar, no han reclamado para ellos el honor de representar la figura exacta de la Tierra. Es por lo que la Geodesia salió de la Geografía, para no entrar jamás en ella".[4] Una cosa es, pues, la Cartografía y la Geodesia, el dibujo

[3] Gómez, L.M.: *La Geografía*: *su concepto, sus métodos, su didáctica*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, p. 77.

[4] Vallaux, *obra citada*, p. 12.

y la triangulación de los terrenos, y otra el fin geográfico de describir explicando los hechos de relación terrestre-humana. Una cosa es que se enseñe al niño a dibujar un simple esquema de su provincia, región o país, con el deseo de que conozca su contorno y le ayude a situar y a retener ciertos hechos, y otra, pretender que sea un cartógrafo consumado, para el que manejar los círculos matemáticos del mapa es cosa de juego. Esto último está fuera de la didáctica del mapa en las escuelas primarias y secundarias, y aunque se haya intentado hacer durante algunos años, además de ser monstruoso, no ha habido ningún profesor que pueda jactarse de haberlo conseguido completamente, sino a base de la memoria embrutecedora y de cuadros de situación ya dados, que eran copiados y situados servilmente y sin comprender, por los niños, en una hoja de papel cuadriculado o milimetrado. A estos mismos niños, que no eran los culpables, se les preguntaba luego la diferencia entre latitud y longitud y las confundían lamentablemente.

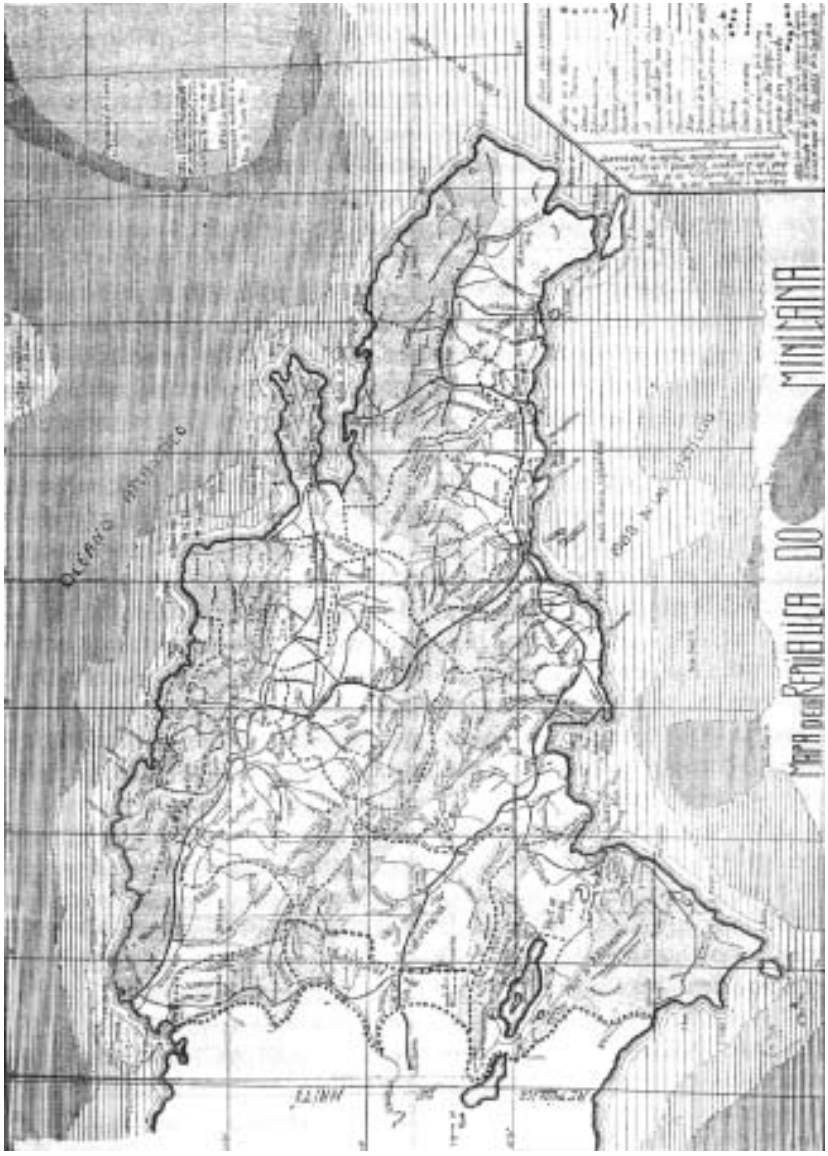
¿No hubiera sido mejor haberles obligado a hacer un simple esquema, con un meridiano y un paralelo de orientación puramente formal, o darles ya el mapa mimeografiado, para hacerles representar luego, ciertos hechos económicos, físicos o humanos del país o región representada? " El trazado de mapas era, y continúa siendo en muchas partes, un fin, fin al que con bastante frecuencia se aplica el alumno con entera prescindencia de las lecciones teóricas de Geografía, desfigurando todavía esta finalidad con excesos puramente decorativos".[5]

Esta opinión de Nelson está reforzada por la de Parker, que él mismo cita refiriéndose a la manía de perfección cartográfica de algunos profesores, y a la deformación que por esa causa sufren los niños: "el alumno piensa en y sobre el mapa y su pensamiento se halla limitado a sus estrechos límites, a sus manchas

[5] Nelson, E.: *La enseñanza moderna de la Geografía*, segunda edición, Kapelusz y Cía., Buenos Aires, p. 7.

de color".[6] Y puestos a consolidar nuestra propia opinión, veamos también lo que dice el gran pedagogo italiano Lombardo Radice: "La Geografía Topográfica es solo un instrumento de estudio, no el estudio en sí mismo; no es la ciencia, no es la Geografía, sino un auxiliar necesario; es el leer y, escribir de la Geografía".[7] Es decir, lo imprescindible y elemental para cosas más altas, que son los hechos geográficos. Y otra autoridad pedagógica americana, A. M. Aguayo opina de la misma manera cuando afirma que "no debe exigirse de los niños exactitud en tales croquis, porque el fin que con ellos se persigue, no es formar cartógrafos, sino fijar bien en la memoria la posición de los accidentes observados".[8] Y terminar esta relación de puntos de vista coincidentes, respecto a la exageración en la precisión del mapa hecho por los alumnos –no a la utilidad de su empleo y trazado esquemático por los niños– recordamos esta cita del tantas veces mencionado Vallaux, y que se refiere, no ya a los alumnos, ni a los profesores de geografía, sino a los propios geógrafos de talla: "La carta es el documento de base indispensable para la Geografía, pero no son los geógrafos quienes la hacen".[9] Es decir, que si geógrafos eminentes cuando preparan sus obras, tienen que recurrir a los servicios del cartógrafo especialista, para que les diseñe el mapa, según las indicaciones del autor, especialmente en lo que se refiere al aspecto matemático de la carta, ¡cómo vamos a obligar al niño que sepa hacer con perfección, lo que el maestro deja como cosa ajena a su verdadera misión?

6 Referencia de Nelson en la obra citada, p. 6.
7 Lombardo Radice, G., *Lecciones de Didáctica*, traducción española por P. M. Salinas, Editorial Labor, Barcelona, 1933, p. 365.
8 Aguayo, A. M., *Pedagogía*, cuarta edición, Librería "La Moderna Poesía", La Habana, 1924, p. 422.
9 *Obra citada*, p. 11.


MAPA DE LA REPÚBLICA DE MINICANA

Necesidad de una metodología del mapa para las escuelas primarias y secundarias

Es hora pues, de que el mapa desde el punto de vista del trabajo del alumno en la clase de Geografía, quede reducido a sus justos términos. Consecuencia de ello, será organizar su metodología en las escuelas primarias y secundarias, para que este elemento de trabajo tan esencial en la enseñanza geográfica no se deforme ni desvíe hacia otros fines, que los puramente auxiliares de la misma.

La primera cuestión que se plantea, es precisar y dividir bien, para evitar lamentables errores, estos dos aspectos tan diferentes del empleo del mapa: 1) el mapa como elemento auxiliar en la enseñanza de la Geografía, para ser utilizado por el profesor como ayuda de sus explicaciones; 2) el mapa como material de trabajo activo a cargo del alumno. En esta forma, y por separado, pensamos estudiarlos en los capítulos siguientes.

El segundo problema es la diferenciación de la metodología del mapa, ya sea para las escuelas primarias, o para las secundarias. Muchas reglas y orientaciones pueden ser comunes para ambos grados de enseñanza, pero hay otras que difieren notablemente, y aún algunas que son radicalmente distintas. No es lo mismo el mapa *Paluzie* o *Forest,* con sus grandes letras y tendencia a esquematizar lo más importante, propio para los niños de la enseñanza primaria, que el mapa *Rothaug-Doporto* en el que la abundancia de nombres y representación de hechos, lo hace más adecuado para los alumnos del bachillerato. Y no es igual, tampoco respecto a los trabajos a realizar por los estudiantes, el dar color a una región natural por un niño de 11 años, que el trazar una isoterma sencilla por un alumno de los últimos cursos de la escuela secundaria. Esto formará la última parte de este pequeño trabajo monográfico. Nuestro íntimo deseo es ayudar a los maestros dominicanos, cooperando con

ellos, para que la ciencia geográfica sea enseñada de acuerdo con las normas más modernas y racionales.

EL MAPA COMO ELEMENTO AUXILIAR DE LA ENSEÑANZA: CLASES DE MAPAS QUE DEBEN SER UTILIZADOS

La esfera y el mapa; las proyecciones

La cuestión previa que se presenta, es la de aclarar el origen del mapa, en relación con la esfera. Este es uno de los aspectos más delicados y difíciles que se le plantean a todo profesor, y de su acierto en la forma de presentarlo y explicarlo a sus alumnos depende el que estos tengan posteriormente una idea clara de lo que es el mapa. No son necesarios grandes tecnicismos en los primeros cursos; en los siguientes habrá tiempo de ir ampliando el concepto de superficie esférica y su desarrollo plano en la forma de mapa. Enséñeles el maestro una esferita y la compare luego con una toronja o una naranja grande. Monde de manera completa la cáscara de una u otra. Recórtese la parte superior y la inferior, correspondiente a los círculos polares, y el resto trátese de aplanar sobre la superficie de una mesa. Los niños verán con claridad que la cáscara resiste a ser aplanada, porque siempre queda algo abombada. Explíqueles entonces que de la dificultad de convertir una superficie esférica en plana, se ha derivado la necesidad de inventar algo que la reemplace, y ha surgido el mapa que nunca podrá ser igual a la cáscara de la naranja esférica, pero sí algo muy aproximado, porque siempre quedarán los círculos polares que por ser menores que el resto de la superficie, nunca tendrán una representación real. El concepto de "geoide", que es el término preciso para designar la forma terrestre, debe quedar para cursos superiores, especialmente

para la segunda enseñanza. El problema de la representación de las zonas polares puede dar lugar al empleo de la palabra *proyección*. Hágaseles mirar de arriba hacia abajo la zona polar ártica de la naranja, y dígaseles que lo mismo que se proyecta nuestra mirada sobre esa parte, y los haces luminosos de una linterna en el telón de "cine", podemos proyectar esa superficie esférica en otra plana, desarrollando longitudinalmente lo que forma un todo compacto. Esta noción de proyección se dará en los últimos cursos de la enseñanza primaria superior; para los primeros grados es suficiente la idea de la cáscara de naranja. En la escuela secundaria, es donde debe darse con cierta precisión qué es proyectar, y las clases de proyecciones más importantes, sencillas *y* comunes. Nosotros personalmente, nos inclinamos a enseñar solamente las dos más fáciles y asequibles a los niños: la cilíndrica o de Mercator, y la cónica. La primera es la que se presta a una representación de conjunto de la totalidad de la tierra; la segunda, porque representa de una forma más aproximada la forma de la esfera. De las otras clases de proyecciones –globular, estrellada, estereográfica, etc.– únicamente puede mostrárseles algunos ejemplos de la estereográfica, a título de muestra y en los últimos cursos del bachillerato, por ser esta proyección la que representa las zonas polares con mayor realismo.

Ahora bien: todo lo indicado anteriormente no debe tomarse en el sentido de que la confección de mapas con estos tipos de proyección, ha de ser trabajo común y repetido por los alumnos. El maestro debe explicar en qué consisten pero nunca *debe pretender la repetición mecánica, ni el estudio a fondo por los niños, de la técnica de su construcción*. Lo único que debe hacer el maestro es explicar sus principios básicos, y que comprendan los niños por qué las utilizan los cartógrafos.

Leer el mapa; círculos y signos convencionales

Tan pronto como el maestro haya explicado el origen esférico del mapa, su labor inmediata es enseñar "a leer" a sus alumnos en el mismo, es decir, llevarles de la mano en la interpretación de círculos, colores, signos convencionales, escala, etc. que forman el aparato cartográfico. En este sentido, toda insistencia por parte del maestro será poca, y debe procurar desde el primer momento que al niño no se le vuelva "todo negro", cuando interprete la diversidad de signos y líneas del mapa. La selección de mapas murales en la escuela y de Atlas para el estudio personal de los alumnos es cuestión capital. El tamaño de las letras y el colorido, la simplicidad o complicación de datos representados, son esenciales para que la enseñanza sea dirigida por método y con provecho, según los diversos cursos.

Los primeros mapas que ha de ver el niño, deben ser esquemáticos, de colorido alegre y claro, con pocos signos y círculos. Simples esquemas de contorno, con puntos de referencia fundamentales. Luego, cuando se pase en los cursos siguientes a la idea de Ecuador y meridianos, trópicos, paralelos y círculos polares, procúrese tener una esfera a la vista, para que el alumno se dé cuenta de que tales círculos sirven para situar las diversas regiones y puntos terrestres, y comprenderá de esta manera el sentido de latitud y longitud geográficas. Después, en la escuela secundaria, puede precisársele el concepto de coordenadas. La idea de escala debe quedar reducida en la escuela primaria, tal como lo indican nuestros programas, al sentido de proporción, con el ejemplo sencillo del plano de la escuela. La ampliación de esta primera noción a la escala gráfica del mapa debe dejarse para los cursos del bachillerato. En cuanto a la lectura e interpretación de los signos convencionales corrientes –ríos, montañas, carreteras, ferrocarriles, etc.– debe hacerse en los primeros cursos y dejar las curvas de nivel y el plumeado y sombreado,

para la segunda enseñanza. La misma recomendación hacemos para el valor de los husos horarios y el grado, como medida de distancia, y como elemento auxiliar para fijar la situación de un lugar determinado.

Colorido, elemento básico en el mapa didáctico

Nada hay tan especial para que el alumno "no le huya al mapa", como el colorido. Puede admitirse el mapa en negro para ciertos libros y publicaciones especiales, y cuando ciertos inconvenientes tipográficos o económicos lo hagan obligado. Pero en el mapa que sirve para enseñar Geografía, el color es inseparable del éxito en los resultados obtenidos y el interés que pueda demostrar el niño en aprender. El sepia, el verde y el azul, con sus diversos matices, son por decirlo así, imprescindibles en todo mapa, en particular para los físicos, oro-hidrográficos, de vegetación, batimétricos o de profundidades marinas, etc.

Tipos de mapas; murales, en relieve, mudos y apizarrados

En cuanto a los tipos de mapas más apropiados para enseñar, se hallan los murales, en relieve, mudos y apizarrados. Los más comunes y económicos son indiscutiblemente los murales, ya pegados en cartón o en tela gruesa, que pueden colgarse en las paredes o suspendidos de un soporte. Estos son los más generalizados, y al final de este trabajo damos una relación de las principales casas editoras de los mismos. El maestro debe utilizarlos como acompañamiento de la lección, indicando con un puntero sobre el mismo, aquello que va describiendo, para que el alumno vea la localización del hecho.

Pero la clase de mapa más recomendable es el hecho en relieve, en el que aparecen los accidentes físicos reducidos a

escala, tal como son en realidad y de un gran valor plástico, ya que los niños pueden ver de una forma casi perfecta y verídica el conjunto del terreno, el curso de los ríos, la diferencia de altura de las montañas, la línea de la costa, con sus entrantes y salientes, las depresiones y valles, y reciben la sensación de estar viendo a vista de pájaro, un inmenso panorama que pueden dominar perfectamente. Los hay de dos tipos: el de gran tamaño que se coloca en una plataforma, y otros más pequeños para ser colocados en la pared, como los construidos por la casa norteamericana "Denoyer-Geppert" de Chicago. El ideal sería tener un gran número de esos mapas en relieve, o por lo menos los correspondientes a las partes del mundo y al país respectivo.

Para ejercicios de control y exámenes en general, los mejores son los mapas murales mudos, en los que están representados los diversos accidentes –costas, ríos, provincias o regiones naturales o históricas, ciudades, etc.– pero sin ningún nombre. El maestro puede utilizar esta clase de mapa solamente para examinar los conocimientos que el alumno ha adquirido antes en la clase y trabajando sobre su *Atlas*. Servirá para ver si el niño sabe localizar sin la ayuda de los nombres escritos, los diversos accidentes geográficos.

En cuanto al mapa apizarrado, es una excelente ayuda para el profesor, en sus explicaciones de hechos parciales, y substituye a los croquis improvisados que tiene que trazar en la pizarra con detrimento de la exactitud. Es un trozo de un hule negro de un tamaño determinado, terminado en dos varillas de madera de metal, y que tiene pintado el contorno de un país, provincia, región o parte del mundo, con un color fijo, acompañando dicho contorno con algunos otros puntos de referencia, como la división provincial, los ríos, etc. Los hay de distintos tamaños, simples o esquemáticos y también más detallados. El maestro conforme, va explicando, escribe con tiza los círculos

de las ciudades citadas, con triángulos las montañas, con líneas va indicando los cursos de los ríos, o pone los nombres a los golfos, y después que la clase ha terminado, con un borrador corriente borra todo, quedando siempre el contorno fijo, para ser utilizado en otra lección.

Las fotografías aéreas y las proyecciones cinematográficas de mapas

La fotografía aérea que tantas aplicaciones tiene en la actualidad, tiene también su utilidad didáctica, especialmente por la fidelidad de los accidentes que capta la máquina fotográfica y la amplitud de su campo visual. Una buena colección de estas fotografías pueden servir al maestro para avivar el interés de sus alumnos, al mismo tiempo, como auxiliar inapreciable para mostrarles más a lo vivo la topografía de una zona determinada, de una forma más acorde con la realidad.

Igual papel desempeñan las películas cinematográficas y las proyecciones de placas fijas de paisajes, cursos de ríos, etc. Hay un tipo de "film" corto en el que aparece primeramente el contorno del país estudiado, ya esquemáticamente o en relieve y luego conforme el narrador va explicando determinados aspectos del mismo, aparecen sobre el mapa como trazados por mano invisible o llovidos del cielo, unos circulitos para fijar la posición de ciudades y pueblos, líneas sinuosas que señalan el curso de los ríos, otras líneas diferentes que representan las carreteras, etc. Naturalmente, que este procedimiento es muy costoso, pues requiere la adquisición del equipo sonoro y de aparato de proyección, además de la película.

Mapas generales; mapamundi, planisferios y físico-políticos

Estudiadas ya las principales clases de mapas por su valor didáctico, veamos ahora la división por su extensión. En primer término tenemos los llamados generales, que pueden ser de tres tipos principales: mapamundis, planisferios y físico-políticos de un continente o nación. El *mapamund* es el que representa mediante los dos hemisferios de la manera más completa y aproximada, a la esfera terrestre en forma plana. El mapamundi debe ser utilizado por el maestro en las primeras nociones de geografía universal, para que el niño se percate de la continuidad y relación de los dos términos, esfera-mapa. En cuanto al planisferio es cuando se representa la totalidad de tierras y mares, según la llamada proyección cilíndrica, para dar igualmente el desarrollo total de la esfera-tierra en un plano, y debe emplearse como el más apropiado para la enseñanza de la geografía descriptiva universal, cuando todavía se estudia la Tierra como unidad.

El mapa *físico-político* es apropiado para el estudio de continentes y países, y en él aparecen límites políticos, ciudades, ríos, montañas, accidentes costeros, etc., es decir la suma de hechos de geografía física y política capaces de ser llevados al mapa. Este tipo de mapa, será más recomendable y apropiado, como visión en conjunto al país respectivo, que dos que representen aisladamente los dos aspectos –físico y político– siempre que las líneas que señalen los límites y los colores diferentes que tienen las diversas provincias o regiones, no se "coman" el sepia y el verde de montañas y llanuras. Una ligera capa de color en el borde de cada provincia, permitiría un fondo general visible para el relieve que no quedaría "escondido" a la vista del niño. La razón de nuestra preferencia por este tipo de mapa, es que los alumnos siempre encuentran dificultades para localizar los

hechos físicos en un mapa solamente político y viceversa, y aquel que une los dos aspectos, es más aprovechable para darles esa visión de conjunto y facilitarles la búsqueda del dato. Claro está que cuando se trata solamente de enseñarles uno solo de los dos aspectos, será más recomendable el mapa especial.

Mapas especiales: oro-hidrográficos, de vegetación, económicos, históricos, etc.

Utilísimos serán para el maestro, los mapas especiales para la enseñanza de aspectos parciales de los hechos geográficos, y también para que después sirvan de base para los trabajos prácticos de los alumnos.

Además de los regionales y provinciales, cuyos nombres son de por sí, lo suficientemente expresivos para no entrar en más detalles, hay infinidad de mapas especiales, según la clase de hechos representados; geológicos, mineros, orográficos, de comunicaciones, históricos, etc. Como indican las diferentes denominaciones, no son simplemente más que mapas dedicados a exponer aspectos parciales del todo geográfico, y su empleo debe ser frecuente por el maestro en cursos superiores, asociándolo con un principio geográfico general y fundamental, cual es el de la existencia de regiones naturales, verdaderas unidades geográficas vivas, de mayor consistencia real que la de la provincias o departamentos, que por norma general tienden más a facilitar la reglamentación administrativa.

Estos tipos de mapas especiales responden también, a la necesidad de evitar que un mapa general se convierta en un amasijo caótico de nombres y hechos, y con esta división por los hechos representados se consigue mayor orden y efectividad en la enseñanza. Hay que llamar la atención de los maestros, respecto al uso de algunos de estos mapas editados por revistas gráficas de gran circulación, o por casas comerciales con fines

de propaganda, pues encargada su confección sin criterio educativo, han aparecido algunos que son verdaderas aberraciones cartográficas, sin ningún valor didáctico.

El Atlas

No quedaría completa esta parte del trabajo, si dejáramos de mencionar en lugar preferente, el papel desempeñado por el Atlas como auxiliar indispensable para el alumno en sus trabajos y ejercicios cartográficos.

Todo maestro debe aspirar a que todos los niños de su clase o por lo menos por parejas, tengan un Atlas a la vista cuando él explica. Conforme va señalando en los mapas de la clase todo cuanto se relacione con lo explicado, debe decir: observen en sus Atlas las sinuosidades de la costa, con sus entrantes y salientes; en cuanto a los ejercicios a realizar en casa, sin un buen Atlas, el trabajo es imposible de hacer. En el Apéndice que aparece al final de esta monografía, hemos indicado algunos Atlas de los más conocidos y aprovechables.

TIPOS DE EJERCICIOS CARTOGRÁFICOS QUE PUEDEN HACER LOS ALUMNOS

Eliminación del tecnicismo cartográfico

El principio básico de toda la metodología del mapa respecto a los trabajos a realizar por los niños, es la supresión de todo aparato técnico en los cursos de la enseñanza primaria elemental, y solamente utilización del más importante –la escala– en algunos casos de ejemplos en la primaria superior y secundaria. Lo que hay que suprimir totalmente es la situación de lugares en el mapa, por medio de cuadros dados de coordenadas, trabajo

antipedagógico, inútil e impropio para alumnos de escuelas primarias y secundarias. La actividad cartográfica del niño debe ser encauzada de una forma entre ejercicio de dibujo sin complicaciones, y de juego instructivo. Este será el procedimiento más adecuado para que el niño, insensiblemente, haga sus trabajos con gusto, y pida al maestro que se los mande hacer con frecuencia.

Qué deben representar los alumnos en el mapa

Lo que realmente interesa en el uso del mapa como ejercicio práctico por los niños, no es la fidelidad cartográfica, sino el fin a que se destina como "marco" de los hechos geográficos. ¿Para qué se usa el mapa en el trabajo escolar? ¿Qué cosas deben ser propias para ser representadas por los niños? Los mapas deben ser empleados por los niños, para dar tono realista, verídico, a sus conocimientos y acercarles al auténtico estudio geográfico, que es cualquier porción de tierra, sea un continente, una nación, o una pequeña comarca, y para hacerles pensar no "*en y sobre*" el mapa, sino en y sobre la tierra. En cuanto a la pregunta de qué cosas deben ser llevadas al mismo, la contestación nos da la propia división de los hechos geográficos: los hechos físicos, los humanos y los económicos, todos ellos vistos en conjunto y en relación de dependencia.

Por ejemplo: queremos hacer un estudio de las costas en el verdadero sentido geográfico integral. Más que poner los nombres de puntas, cabos, golfos, bahías, etc. que también pueden ser objeto de un mapa sin exagerar el número de dichos detalles, es de más interés poner los nombres de los tipos de costas, bajas o bravas, abundantes en pesca o no, si el mar es profundo o abundan en bancos de arena, y los puertos de actividad comercial. Ahí tenemos una síntesis físico-humana-económia de las costas de un país. Las clases de costas con sus profundidades

nos dan la visión física; la actividad pesquera nos da la idea de la riqueza de sus aguas y del paisaje de una zona de pescadores con sus viviendas típicas, y el movimiento portuario completa el aspecto económico.

Mapas de vegetación, mapas de zonas climáticas, mineros, del relieve, agrícolas, etc., son los que deben hacer los alumnos, es decir, acotar en los sectores del mapa, todo cuanto es susceptible de ser representado. El rayado vertical, horizontal, en cuadritos, rombos, etc., y un colorido adecuado, es algo que encanta al niño para hacer sobre un mapa. ¿Y los nombres? También estos tienen su papel. Déseles un mapa mudo, su Atlas y su manual de geografía; complete el maestro lo que necesite, y hágales llevar al mapa los nombres de las ciudades de más de 10,000 habitantes, por ejemplo, que hay en su país. Investigan, copian, trazan los circulitos, hacen su lista de nombres de dichas ciudades, y luego los escriben en el lugar correspondiente. ¿No es esto mejor que obligarles a aprender de memoria la lista? Difícilmente olvidarán dichos nombres después de este trabajo.

Se habla del clima y temperaturas. El maestro ha afirmado en la clase que no por estar en la misma latitud, las zonas terrestres gozan de la misma temperatura; que hay factores climatológicos que la modifican en puntos de la misma latitud. Estamos en la clase de primaria superior o de la escuela secundaria. Vamos a trazar una isoterma de enero. Los niños abren su Atlas y en el mapa físico del país, ven que en las zonas que atraviesan el mismo paralelo, hay unas bajas, otras altas, estas que están próximas al mar, aquellas lejos, y que los vientos, en unas por estar encajonadas entre montañas y en las otras por estar en lugar llano, deben ser distintos y forzosamente modifican la temperatura. Trazan una isoterma, y ven que no pueden seguir la dirección recta del paralelo, sino que sube y baja en trazos irregulares para unir los puntos de la misma temperatura y que las tierras a lo largo de ese paralelo, pertenecen a temperaturas distintas,

unas a la isoterma de 15 grados, otras a la de 8 grados, etc. Llevar, pues, estas isotermas a un mapa mimeografiado, o cuyo contorno ha sido hecho por ellos es un buen trabajo de estudio comparativo. Póngase el caso de la República Dominicana, de Elías Piña, Las Matas, San Juan, Constanza, Monseñor Nouel, Yamasá, Monte Plata, Bayaguana, Hato Mayor y El Seibo, que se hallan todas ellas de oeste a este, entre los 18° 40 minutos y los 19° de latitud N., es decir poco más o menos en línea recta con una diferencia de veinte minutos y sin embargo, en enero o en julio no coincide una isoterma para todos esos lugares, sino que la de algunos de ellos llegará a Valverde más al Norte, o alcanzará Ciudad Trujillo más al Sur, precisamente por esas diferencias del clima físico que no depende completamente de la situación astronómica.

El mapa como dibujo; el mapa de contorno

Del complicado aparato cartográfico debe quedar solamente como trabajo del niño, el dibujo del contorno, y solamente de vez en cuando para que conozca y se familiarice con la forma del país, y reconozca conforme va trazando la línea sinuosa del contorno, los accidentes más importantes. El mapa de contorno es decir, el dibujo del marco geográfico, es lo único que debe hacer el niño, y aún esto, no debe ser más que pocas veces durante el curso, y para conseguir cierta habilidad manual como cuando traza la línea de un rostro en la clase de dibujo. La abundancia de ejercicios del tipo señalado en el epígrafe anterior, no le permitirá utilizar demasiado tiempo en el dibujo cuidado del contorno, cada vez que necesite "llenar un mapa con hechos de verdadero interés geográfico". Y estamos de acuerdo con Nelson, cuando cita la antigua opinión de King, al recomendar, para escándalo de los "cartografistas" a ultranza, el calco del propio contorno: "la operación de calcarlos, proporciona toda la

oportunidad deseable para adquirir un conocimiento definitivo de dicha línea".[10] Esto es cierto porque ahorra tiempo al niño, y la repetición del ejercicio de trazar la línea del contorno en un papel fino encima del modelo de su Atlas, le da un conocimiento de las formas y accidentes de dicha línea. De todas formas, es conveniente también el ejercicio de hacerlo como dibujo, y no como calco. También pueden utilizarse colecciones de mapas mudos de contorno impresos o mimeografiadas, cuando el número de ejercicios lo requiera.

Como trabajos complementarios del mapa son también interesantes las gráficas, diagramas, líneas de longitud de ríos o de alturas de montañas, o de producciones mediante símbolos de diversos tamaños, cuestionarios para ser llevados y contestados al cuaderno de trabajo, etc., aunque esto se aparta ya del mapa.

CONCLUSIONES FINALES

Principios aplicables a la escuela primaria

L. M. Gómez recoge en su obra una opinión de Rodolfo Llopis, que destaca muy bien la importancia que día a día ha ido adquiriendo la enseñanza de la Geografía en la escuela: "La Geografía es el centro de interés de los centros de interés decrolianos".[11] Efectivamente: si el maestro sabe dirigir bien sus clases de Geografía, estas pueden convertirse en el centro de muchas otras actividades escolares, pues la atracción que sienten los niños por los temas geográficos permite hacer de los mismos fuente inagotable de conocimientos relacionándolos con otras asignaturas. Y si el mapa es el elemento más vivo de su enseñanza y de su trabajo, su importancia es decisiva.

[10] *Obra citada*, p. 9.
[11] *Obra citada*, p. 85.

¿Qué principios aplicaremos para que su empleo sea lo más efectivo posible? Podríamos resumirlos así:

1. que los mapas usados con fines didácticos sean grandes, con letras perfectamente visibles y poca abundancia de nombres, y colorido suave y distinto;
2. que puedan diferenciarse fácilmente los accidentes físicos y los hechos políticos;
3. uso del mapa apizarrado y del mapa en relieve, como formas más perfectas de enseñanza de datos y de representación real, respectivamente;
4. empleo de placas fijas y películas cinematográficas en que aparezcan mapas;
5. uso constante del Atlas.

En cuanto a los trabajos a realizar:

1. eliminar el uso exagerado de los círculos en los mapas hechos por los alumnos;
2. empleo de mapas de contornos y su trazado directo por el niño de vez en cuando;
3. situar hechos físicos, humanos y económicos en dichos mapas de contornos;
4. construcción en barro, bajo la dirección del maestro y con una escala de proporción en los últimos cursos, de mapas de relieve como indica Dantín en su obrita *Cómo se enseña la Geografía*, y dejando la construcción de los mismos con escala más aproximada para los cursos del bachillerato;
5. utilización del mapa en recortes o "rompecabezas", especialmente para el aprendizaje de las formas provinciales, y como ejercicio de entretenimiento en los primeros cursos.

Normas para la segunda enseñanza

Además de los principios enunciados anteriormente para la escuela primaria, y que son válidos en líneas generales para la secundaria, deben tenerse en cuenta también las siguientes normas:

1. especialización en los mapas de aspectos particulares: clima, vegetación, productos, comunicaciones, etc.;
2. mayor insistencia en el trabajo personal del trazado para desarrollar su habilidad;
3. supresión de toda tendencia a considerar el mapa con fines estratégicos, "es decir, la consideración de los diferentes puntos del globo, como base de predominio y ataque, y secundariamente de defensa".[12] Esta característica de la enseñanza se acentuó especialmente en los Gimnasios de la Alemania nazi y en Italia fascista, deformando, en consecuencia, el valor educativo y la Geografía;
4. iniciar a los alumnos en la escala y las proyecciones de una forma elemental;
5. hacer ver, con ciertos detalles, la relación que el estudio de un buen mapa proporciona para conocer la interdependencia de los hechos geográficos;
6. enseñarles la interpretación de los círculos, no su cálculo.

Aspecto final: pruebas y exámenes

Nos falta para completar, ver el papel que el mapa desempeña en las pruebas pedagógicas objetivas (test) y toda clase de ejercicios de control preparados por el maestro. Los tipos de "test" usados en la República Dominicana unen a su objetividad,

[12] Hernández Ruiz, S. y Tirado Benedí, D., *La ciencia de la Educación*, Editorial Atlante, México, 1940, p. 224.

la diversidad de cuestiones que pueden ser planteadas, lo que representa un enorme progreso con respecto al sistema del tema único escrito al de las preguntas y respuestas orales, que siempre se prestan a omisiones, intervención del factor suerte, y otros de carácter subjetivo. Primeramente, una indicación acerca de los tipos de "test" empleados en Geografía. Nuestra experiencia, basada en haber visto y estudiado millares preparados en todas las escuelas de la República, nos permite señalar un abuso de los tipos verdadero-falso, sí-no, y de correspondencia de nombres y hechos. Nosotros nos inclinamos más por los de selección y completación, por ser más objetivos y dejar menos margen al acierto casual. También debe usarse, siempre que se presenten los mandatos en debida forma, de juicio, que permiten una más pura y amplia expresión de la personalidad, ya que en la Geografía, se debe de estimular la formación del juicio en relación geográfica.

En cuanto a los aspectos que debe procurar el maestro que sean tratados en la preparación de las pruebas pedagógicas objetivas con la utilización de un mapita o dos mudos, deben ser los siguientes:

a. *localización* en un mapa mudo de hechos *capitales* físicos, económicos y humanos: orografía, hidrografía, costas, comunicaciones, productos, regiones naturales, ciudades, etc.
b. *sentido de comparación geográfica,* ya sea de hechos físicos –montañas, ríos– o humanos –población, sistema de vida, viviendas, etc.;
c. *información miscelánea* por medio de un "test" de completación;
d. conocimiento de hechos *económicos* y políticos: ciudades y naciones, productos y países productores, etc., por medio de "test" de *correspondencia,* que tengan dos o tres términos "muertos", es decir, que sobren.

Si la geografía es de la República, deben subdividirse algunos de los anteriores, para que tenga cabida el estudio provincial y regional, y si abarca también la de las Antillas –5to y 6to cursos–, en el tema de información miscélanea deben aparecer cuestiones relativas a las mismas siempre de carácter general y no detalles insignificantes.

En resumen: debemos hacer verídicas las afirmaciones del informe del "Bureau Internacional de Educación", cuando dice en sus conclusiones relativas a la enseñanza de la Geografía en la mayoría de los países cultos del mundo, que "en todas partes, los métodos verbales y la memorización son más o menos abiertamente condenados"[13] y procurar que los principios esenciales de la Geografía moderna –relación, causalidad y localización– sean aplicados a la utilización del mapa en todas las escuelas del país.

APÉNDICE

Material didáctico y bibliografía elemental

La relación de material didáctico que se recomienda a continuación, no es simplemente, más que una selección del que consideramos más apropiado y fácil de adquirir. En cuanto a la bibliografía que se indica al final, además de la citada en el texto la titulamos elemental, porque la consideramos la más sencilla y asequible a todos en el doble aspecto de adquisición o consulta, y comprende solamente aquellas obras fundamentales preferentemente en español, que representan las tendencias más generalizadas en la metodología geográfica.

[13] *La enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias*, Publicaciones Del *Bureau International d'Education*. En francés, Ginebra, 1939, p. 36.

Mapas

- Manuales en relieve, con cartulinas para ejercicios y calco de la Casa Seix y Barral, Barcelona, España. Murales modernos de la misma casa.
- De la serie hispanoamericana "Bolton King", de la Casa Denoyer-Geppert de Chicago, EE.UU.: 16 mapas.
- En relieve, de Denoyer-Gepert. Especialmente interesantes los dos que representan las partes de América.
- "Debes" para la primera enseñanza: 12 mapas. Casa "Cultura" de Eimler-Basanta-Haasé, Madrid.
- "Vidal de la Blache y Torres Campos": 14 mapas para la primera enseñanza. Misma Casa.
- "Forest" para primera enseñanza: 18 mapas. Id.
- "Vila" para primera enseñanza: 11 mapas. Id.
- "Paluzzie" para primera enseñanza: Id.
- "Rothaug-Doporto". Edición grande en español. Tamaño 180 x 200 cm. 16 mapas para Escuelas Secundarias Normales. Id.
- "Rothaug-Doporto", para ejercicios y exámenes. Mismo tamaño de los anteriores. Id.
- "Sydow-Habenicht", oro-hidrográficos con explicaciones en español. 8 mapas. Id.
- Apizarrados, en hule con molduras. Tamaño 90 x 100 cm. Id.

La misma Casa "Cultura" tiene mapas especiales de la serie "Rothaug" en alemán y español: económicos, comunicaciones, históricos, mineros, geológicos, agrícolas, etc.

Atlas

- Gran Atlas Geográfico Stieler, con 254 mapas en 216 páginas. Texto en español con 320,000 nombres. Casa "Cultura". Para profesores.

- Gran Atlas Geográfico Philips, con 200 mapas. Texto en inglés con 100,000 nombres. Id. Para profesores.
- Gran Atlas Geográfico-histórico Vidal de la Blache, con 420 mapas. Texto en francés con 49,500 nombres. Id. Para profesores.
- Atlas de Geografía física-política-económica, de Vidal de la Blache. 179 mapas. Texto en francés. Id. Para profesores.
- Geográfico de bolsillo Perthes, de 42 páginas, conteniendo 28 mapas en español. Id. Para alumnos y profesores.
- Internacional del Touring Club Italiano. Para profesores.
- Escolar moderno, de la Casa Seix y Barral, Barcelona. Colección de 16 mapas para los primeros cursos de la escuela primaria.
- Universal de Salinas, para los alumnos, Madrid.
- Mundi, de la Editorial Kapelusz, Buenos Aires. Para la segunda enseñanza.
- Humboldt (América), de la Editorial Kapelusz, para segunda enseñanza.
- El Mundo y mi Patria, de la Editoral Kapelusz, para la enseñanza primaria. Hay ediciones especiales para cada país americano.
- De Anesí. Para primera y segunda enseñanza, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- "Copérnico", Editorial Kapelusz, Buenos Aires. Primera segunda enseñanza.
- *Equipo de trabajos prácticos,* para la enseñanza secundaria por Josefina Passadori. Editorial Kapelusz.
- *Cuardernos de Geográfia activa,* para la enseñanza secundaria por Ernesto Nelson. Editorial Kapelusz.
- *Problemas y proyectos de Geografía,* por F. J. Breeze y A. Bund, en inglés. Chicago, 1930.

Bibliografía elemental

Bullón, E.*: La enseñanza de la Geografía*. Madrid, 1916.

_____: *Valor educativo de los estudios geográficos*, Madrid, 1930.

Beltrán y Rózpide, R.: *Geografía: guía y plan para su estud*io. Madrid, 1918.

Chico, P.: *Metodología de la Geografía*. Madrid, 1932. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Dantín Cereceda, J.: *Cómo se enseña la Geografía*. Madrid, 1922. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Gómez, L. M.: *La Geografía*: *su concepto, sus métodos, su didáctica*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Sin fecha.

Martí Alpera, F.: *Geografía* (programas), Madrid, 1931. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Nelson, E.: *La enseñanza moderna de la Geografía*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. Sin fecha.

Parker, W.: *Cómo se enseña la Geografía*. Traducción español. Editorial Jorro. Madrid, 1915.

Vallaux, C.: *Las ciencias geográficas*. Edición francesa. 1929.

La educación a distancia

El mundo pedagógico actual

El progreso pedagógico registrado en el último siglo ha sido realmente extraordinario. Desde la "década prodigiosa" (1890-1900), hasta la actualidad, los avances en materia de métodos y técnicas aplicados a la educación han sido constantes.

Igualmente, cuando se trata de profundizar en la filosofía educativa, así como en la ampliación o extensión de la función social de la enseñanza, nos encontramos con un desarrollo único en la historia de la educación y de la Pedagogía.

Desde la *Psicología para maestros*, de W. James; *Democracia y Educación*, de J. Dewey y *El siglo del Niño*, de E. Keller, obras todas ellas aparecidas a final del siglo XIX, hasta las "máquinas" de enseñar" y la aplicación de la informática, la electrónica y la cibernética a la enseñanza, no han cesado las nuevas aportaciones al progreso de los sistemas educativos contemporáneos.

Y si miramos hacia la integración mundial de esos avances, y a la aparición de figuras egregias en el campo pedagógico de nuestro tiempo, tenemos que convenir que nunca antes en la historia pedagógica habían aparecido tantas formas y organismos creados para mejorar el perfeccionamiento técnico del proceso enseñanza-aprendizaje.

El "Bureau" de Educación de Ginebra; los 30 puntos del Congreso de Niza en 1932; las Conferencias Internacionales

de Educadores y la creación de la UNESCO, son muestras evidentes de este desarrollo continuo. Y si echamos un vistazo a los educadores eminentes, ahí tenemos a Decroly, Binet y Simon, Piaget, Bovet, Montessori, Folho y Mantovani, Henríquez Ureña y Hostos, Manjón y Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, etc., entre otros, que forman una fila interminable de pedagogos ilustres en todas las ramas de la diversificada pedagogía actual.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN GENERAL

Tanto la educación como proceso vital constante, como la Pedagogía como Ciencia de la Educación, pero en particular esta última, han alcanzado una enorme expansión que ha obligado a buscar formas nuevas para solucionar los aspectos sociales de una educación con mayor inspiración democrática, y con ingentes problemas provocados por una permanente masificación.

La explosión demográfica general, y la escolar en particular han desbordado los límites tradicionales de inscripciones y métodos.

La llamada enseñanza presencial, en la que conviven, dialogan y tratan de comprenderse maestros y alumnos, no es posible para todos, a pesar de los cursos nocturnos de educación para adultos, liceos nocturnos y de la enseñanza superior también nocturna, sabatina y por medio de las llamadas extensiones universitarias provinciales, como se ha hecho en la República Dominicana últimamente.

Como opinan la mayoría de autores y tratadistas, son posiblemente la masificación y la democratización, las dos causas más importantes de la búsqueda de nuevas técnicas y formas educativas, para resolver el gran problema de la aglomeración escolar a escala mundial y en todos los niveles.

En el aspecto puramente técnico pedagógico, han surgido novedades desde el trabajo en equipo, método de proyectos y los de Coussinet, Kerschents-Teiner, etc., hasta la enseñanza programada, alternativas que permiten sustituir la relación directa, personal y diaria, que ahora ya no es posible.

En el otro aspecto de la educación no presencial, es decir, en el masivo, los cursos por correspondencia, la enseñanza llamada libre, y especialmente, la educación a distancia, son alternativas de carácter masivo-social, cada una con su propia solución, que tratan de paliar el déficit de aulas, maestros, tiempo disponible y los altos costos de la enseñanza programada, alternativas de carácter masivo-social, cada una con su propia solución, que tratan de paliar el déficit de aulas, maestros, tiempo disponible y los altos costos de la enseñanza en nuestro tiempo.

De las dos formas enunciadas anteriormente, enseñanza programada y educación a distancia, el profesor francés George Décote, uno de los más importantes defensores y propagadores de la primera, dice que "la enseñanza programada no es la máquina sino el programa preparado por un profesor (hombre), para la máquina".

Este mecanicismo que Décote reconoce de la enseñanza programada, que es la ausencia casi total del educador, no existe en esa forma en la educación a distancia, como vamos a ver más adelante. En este sistema que posiblemente estimula más que ningún otro las facultades de iniciativa y la personalidad de los educandos, no se corta tan absolutamente los nexos profesor-alumno. La relación tutor-alumno, con las entrevistas periódicas, mantienen el lazo humano entre educador y educando, y nunca permite la existencia de un vacío afectivo que siempre es un factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En un agudo ensayo sobre este sistema, los profesores de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, A. Lampe y G. Girigliano, recuerdan de una forma clara y directa, el común popular prejuicio entre bastantes educadores, con respecto al sistema de educación a distancia al decir que "es posible que para algunas personas, durante cierto tiempo, parezca que aprender a distancia, es un modo inferior al aprender presencial".

La alternativa que ofrece la educación a distancia a la educación formal y presencial, es realmente la únicamente válida para resolver los grandes problemas que la última es incapaz de solucionar, tanto desde el punto de vista pragmático como humano.

Los gobiernos no disponen de suficientes maestros y aulas para todos los estudiantes, especialmente a nivel medio, aunque se hayan multiplicado los Liceos Nocturnos y las Academias privadas. No pueden adaptar sus horarios a los que muchos adultos tienen en sus trabajos o actividades básicas. No regalan textos, por el pago de una mínima cuota mensual de RD$3.00, como hace el Instituto Dominicano de Educación Integral.

Este sistema no elimina el elemento presencial propio de la educación regular, porque tiene establecido un cuerpo de *representantes y tutores* que orientan a los alumnos periódicamente todas las semanas. Asimismo, el factor presencial del alumno cuando se trata de una evaluación o prueba final que como el profesor español Jaime Sarramona dice, "tiene carácter oficial para los efectos de certificación de estudios realizados y conocimientos adquiridos", existe también en el sistema de educación a distancia, pues todos los alumnos deben *presentarse personalmente* a los exámenes finales de cada asignatura.

Igualmente, el otro argumento principal que justifica la aparición de esta alternativa respecto a la educación presencial,

es el gran número de personas que abandonaron sus estudios por razones económicas, sociales o personales, cuando pudieron hacerlos normalmente, y ahora no encuentran cómo recuperar el tiempo perdido, problema que solucionan los centros de educación a distancia.

Por último, este sistema contribuye como ningún otro a elevar el nivel cultural de la población, cuando miles de jóvenes y adultos buscan una forma *eficaz*, *cómoda* y *económica* de ampliar sus conocimientos. De esta manera se hace evidente que no hay desarrollo económico, si no propiciamos el desarrollo educativo.

La educación a distancia en la República Dominicana

En la República Dominicana el proceso de crecimiento de la educación a distancia ha sido muy rápido y el Instituto Dominicano de Educación Integral (IDEI) ha sido el principal factor de su implantación a nivel nacional.

El IDEI no ha copiado las características de este sistema de acuerdo con las normas de un país determinado. Naturalmente que sigue los patrones generales, pero ha innovado en muchos aspectos.

Ha creado una institución que atiende a más de 11,000 estudiantes y fundado 57 centros de educación a distancia en todo el territorio nacional. Cuenta con un cuerpo técnico para redactar y actualizar las unidades didácticas y los cuadernos-guías, que se entregan todos los meses a los estudiantes gratuitamente, y que en este curso 1981-82, ha alcanzado la cantidad de unos 600,000, solamente en lo que respecta a unidades didácticas de los diversos cursos y materias.

Por otro lado, tiene su Departamento de Registro, Contabilidad, Evaluación, Supervisión, Impresión propia, etc., y

un conjunto de representantes y tutores que se aproxima a los trescientos.

Gracias a la iniciativa generosa de los hombres que en 1972 fundaron el IDEI, al apoyo constante de APEC, Asociación Pro-Educación y Cultura, así como a la ayuda económica desinteresada de la Secretaría de Estado de Educación y de empresas privadas nacionales, la educación a distancia es una espléndida realidad en la República Dominicana.

La Educación entre la utopía y el pragmatismo

A la búsqueda de un esquema válido para la acción educativa.

Planteamiento del problema

Tal vez sería innecesario señalar, que en este esquema hay poco de original en su origen y planteamiento, así como en las soluciones sugeridas. Por ello, queremos dejar constancia que han sido ya muchas las personas e instituciones, que preocupadas igualmente por la misma inquietud que nos mueve a nosotros a escribir el presente ensayo, han querido presentar soluciones al gran problema de los fines y estructuras de un sistema educativo, *válido para la acción y las necesidades reales de nuestro tiempo.*

Libros de educadores; leyes aparentemente renovadoras, congresos y conferencias nacionales e internacionales; sugerencias de técnicos y profanos, y otras diversas formas de proyectos de cambios educativos, han aparecido tanto en la República Dominicana como en otros países. Es un noble propósito mejorar la organización y resultados de los sistemas educativos vigentes, los cuales realmente necesitan transformarse de acuerdo al imperativo de los tiempos actuales.

Sin embargo, todas estas iniciativas no pasan de eso: iniciativas o sugerencias sin una coordinación seriamente pensada y

que adolecen, en general, de los defectos de la improvisación o de la parcialización ideológica de un signo cualquiera. Todavía más grave que lo señalado anteriormente, es cuando impone a rajatabla un plan de estudios o sistema educativo, en el cual, abiertamente o camuflado, bajo aparentes o alegadas reformas, existe una intención ajena a los más elementales principios pedagógicos, y un involucionismo negativo hacia formas ya superadas en los países democráticos.

PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO EDUCACIÓN

En primer término, necesitamos aclarar y precisar el concepto de educación, sin caer en las conocidas definiciones y explicaciones que nos ofrecen muchos manuales de teoría y filosofía de la educación, buenas para la iniciación de los neófitos en la complejidad de las ciencias de la educación, pero insuficientes cuando nos ponemos a reflexionar con cierta profundidad acerca del problema de la formación humana. Para llegar a un consenso aceptable, por y para la mayoría interesada en el quehacer educativo, habría que utilizar el diálogo, oral o escrito, como forma de discusión, libre y consciente, noblemente, nunca como entretenimiento exhibicionista, ni sofisma dialéctico, ni menos como juguete verbal, sino como instrumento válido de comunicación para expresar claramente el pensamiento y no como forma de ocultarlo, mediante habilidades del más auténtico y estéril bizantinismo.

¿Qué es la educación?

En nuestro modesto concepto, la educación es un proceso vital estrictamente humano de carácter integral, abierto, flexible y dinámico, el cual se inicia con el nacimiento, y en general

solamente termina con la muerte. Este proceso permite al educando desarrollar sus facultades posibles, mediante la doble acción enseñanza-aprendizaje y lograr su formación y autorrealización individual, así como integrarse a la sociedad en la cual vive, todo dentro de un patrimonio cultural de hechos y valores nacionales y universales, siempre como instrumento para afirmar su propia personalidad.

Esta explicación acerca del concepto de educación incluye todas las connotaciones características de las diversas interpretaciones, y abarca cuantos aspectos parciales quieren introducir en su definición, todas las tendencias distintas que se han disputado el monopolio de la educación en los tiempos actuales, desde la personalizada hasta la culturalista.

En consecuencia, una explicación de compromiso, que elimina el sectarismo definitorio de cualquier clase de signo social, filosófico, religioso, político, etc., y permite, repetimos, después de ahuyentar cualquier sospechosa aspiración hegemónica, tener una "plataforma", que pueda ser aceptable por todos.

Ocurre muchas veces, que por dejar cabos sueltos en cuestiones fundamentales, tenemos que retroceder a los principios, porque los consensos son olvidados con frecuencia por los que los acordaron. Sería inútil intentar constituir una organización educativa y unas estructuras operacionales, si a cada momento cuando tenemos ya hechos algunos tramos de la gran escalinata, nos apeamos a discutir otra vez la naturaleza de los primeros peldaños, que son básicamente la teoría y la filosofía de la educación, y por consiguiente, los cimientos de todo el edificio educativo.

¿Y la Pedagogía?

Complemento indispensable en estos planteamientos preliminares de aclaraciones terminológicas, es saber, aunque sea de

forma sucinta, qué interpretación y función atribuimos a la Pedagogía, en estas reflexiones sobre la búsqueda de un esquema válido para la acción educativa de nuestro tiempo.

La polémica en torno a qué es la Pedagogía es vieja y sigue en pie todavía. Sin embargo, en una síntesis conciliadora podríamos decir que la Pedagogía es la Teoría, la Ciencia, el Arte y la Técnica de la acción educativa. Asignar a la Pedagogía una sola función es errónea y parcial, porque las distintas partes del proceso enseñanza-aprendizaje requieren ciertas formas o procedimientos acordes con la naturaleza de la parte del hecho educativo que se está desarrollando. Así en un momento dado necesitamos de la reflexión filosófica (teoría) y en otros, de la habilidad del maestro (arte), o de la ayuda de los "tests" (técnica), etc.

En virtud de esa complejidad de la acción educativa, no sería aconsejable partir en este replanteamiento de la Pedagogía, de una visión unilateral de la misma, por lo cual estimamos, que solamente un aspecto amplio de interpretación puede llevarnos a clarificar la riqueza conceptual y práctica de un esquema básicamente nuevo.

Las Ciencias de la educación, así como la estructuración orgánica y práctica de un sistema educativo válido para todos, salvo las naturales diferencias y peculiaridades histórico-geográficas de los diversos conglomerados, deben partir de la armonía entre estas dos realidades y propósitos:

a. de las condiciones objetivas: desarrollo, circunstancias y fines de la sociedad en que se vive;
b. de las características subjetivas, preferencias personales y vocacionales de los propios educandos.

Únicamente si tratamos de equilibrar estos dos factores, podremos conseguir un sistema educativo que nos permita llegar a

soluciones positivas. Tan pronto como nos inclinemos hacia una tendencia o interpretación unilateral, en cuanto a fines, métodos o ideologías específicas, nos encontramos con la repetición de tantos fracasos educativos y pedagógicos de nuestro tiempo, porque la unilatelaridad es, de manera general, símbolo actividad humana.

Utopía y pragmatismo

La inmensa mayoría de los sistemas educativos, así como la filosofía de los mismos, adolece del defecto de inclinarse hacia sus extremos, especialmente en la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los dos extremos son: la utopía y el pragmatismo, entendiéndose este último en el sentido opuesto a la primera, es decir como algo posible –coactivo y utilitario–. Esta dos formas de extremismos, tanto en el campo general de la actividad humana, como en el particular de la educación, no son las formas exclusivas de una pedagogía que proyecta ser renovadora, sino que existen también los intentos intermedios, lejos de los extremos, que serían las formas ideales, pero que desgraciadamente no han sabido acertar de manera plena.

Este ensayo, después de aclarar cómo son esos extremismos, va a tratar de presentar un cuadro coherente de soluciones medias, y de aplicación realista.

El hombre, desde su aparición en la Tierra, individual y socialmente ha perseguido metas realizables e irrealizables.

Desde que comenzó a pensar y organizarse, tuvo pues como norma la superación de las dificultades ambientales y el desarrollo, casi ilimitado en sus posibilidades, de lo que llamamos cultura en su conjunto, y progreso a su marcha ascendente de manera general, aunque con caídas, algunas veces terribles.

En este último sentido, no somos partidarios de la teoría del progreso absoluto, pero sí de una línea histórica de superación constante, aunque en lo moral, el progreso es muchísimo más lento que en lo material, como se ha repetido ya tantas veces.

UTOPÍAS Y SUS VARIEDADES

La palabra utopía, como se sabe, significa, en sentido etimológico, "sin lugar", es decir, algo que no tiene cabida en la realidad física o de los hechos. Todo aquello que solamente es posible en el campo de la especulación o de la fantasía es, pues, utópico. Ahora bien: en el campo de las puras ideas platónicas, cabría, sin embargo, la posibilidad de que existan utopías, aunque sin fijación a un lugar, aunque sí en el tiempo. Pero este es otro problema.

Todo lo que el hombre concibe o es capaz de concebir en cualquiera de sus actividades, sociales, políticas, artísticas, etc., que no pase de una pura concepción ideal o intelectual, pero sin poder afianzarse en la verdadera realidad posible, es utopía.

Para fines de este breve estudio o ensayo, podríamos hacer dos únicas clasificaciones de lo utópico:

a. la educación y pedagogía utópicas, y
b. todas las demás, sean de carácter social, económico, religioso, etc.

Como nos interesan más las primeras y en consecuencia las trataremos con mayor amplitud, comenzaremos por las últimas, como prólogo o introducción necesaria a las utopías educativas.

Las utopías de carácter general surgen ya en la antigüedad y son intentos de querer organizar el mundo y la vida a manera de un paraíso terrenal, o de acuerdo con una doctrina o credo

filosófico-religioso. Es la aspiración de mentes egregias, abrasadas en el fuego del orden y la justicia, por un mundo mejor ajustado en una sistematización racio-espiritualista de la conducta individual y social. Tal vez, el primero que establece una organización utópica de la sociedad humana, aunque basándose en parte en la Atenas de su época, es Platón (427-347 a. C) quien en su *República*, completada y algo modificada después en su otra obra *Las Leyes*, crea la primera utopía histórica de carácter integral, ya que abarca la teoría política, la ética, la educación, etc. Dentro de la simplicidad del ejemplo espartano, superpone Platón la división de clases; reyes, filósofos, guerreros y pueblo. Selección de los mejores. El Estado dispone de la vida y educación de los niños. Subsiste la esclavitud. Como dice K. Popper, en la "República" de Platón, pese a su idealismo intelectualista, asoma las orejas el totalitarismo, con la comunidad de bienes y la rigidez ordenancista del Estado.

Tal vez lo positivo de la utopía platónica sea el sentido de igualdad social y de justicia como aspiración nunca cumplida. Más adelante hablaremos de sus ideas educativas.

San Agustín (354-430), después de sus búsquedas frenéticas de la verdad a través de herejías y sectas hasta convertirse al catolicismo, crea en "la Ciudad de Dios", el monumento más importante de la utopía cristiana, que junto al patetismo de las *Confesiones*, hacen del obispo de Hipona una de las más grandes personalidades, no solamente del pensamiento católico, sino de la utopía religiosa universal. El providencialismo agustiniano ha sido motor fecundo en las diversas interpretaciones de la Historia.

En la Edad Media y en la Moderna, las utopías de todo tipo proliferan. A partir del Renacimiento aparecen, entre otras, la más célebre, la *Utopía* de Tomás Moro (1478-1535) tal vez la más lograda de cuantos intentos fantásticos han querido organizar el mundo; *La Ciudad del Sol* de Tomás Campanella (1568-1639);

La Nueva Atlántida de Francis Bacon (1561-1626); el *Leviatán* de Hobbes (1588-1679); etc.

¿Y qué decir de la tremenda, lírica y bucólica utopía que Cervantes pone en labios de Don Quijote, cuando habla de "¡dichosa edad y siglos dichosos aquellos a los que los antiguos pusieron el nombre de dorados!..."

Las utopías seguirán prosperando todavía en los siglos XIX y XX, y encontraremos entre los defensores de la "inocencia natural y el buen salvaje", a Chateaubriand (1768-1848) con su *René y Atala*, quien junto con Rousseau representa el idealismo romántico de aquellos que estiman que el "hombre natural" es sano espiritualmente, y que la civilización actúa como la gran corruptora.

En nuestros tiempos, tenemos también los grandes utopistas como Aldous Huxley (1894-1963), con esa estremecedora sátira de *Un mundo feliz*; a Miguel de Unamuno (1864-1936), con su pequeña obra maestra que es *Amor y Pedagogía*; a George Orwell

(1903-1950), y su afortunadamente desmentida profecía de *1984*. Posiblemente la última de todas, o diríamos la más reciente, la del alemán Michel Ende (1929), la *Historia interminable*, obra de utopía humana, y al mismo tiempo, reacción idealista literaria contra un realismo que no evoluciona. Del éxito de esta última obra es testimonio su traducción a 27 idiomas, con una tirada de más de cuatro millones de ejemplares. Es una demostración más de la ilusión humana por las utopías, por esa proyección hacia la felicidad, aunque tal vez sea irrealizable.

LAS UTOPÍAS PEDAGÓGICAS

Para no hacer demasiado largo este ensayo, hemos prescindido de muchos otros intentos utópicos de carácter diverso, pero

que sin embargo, han funcionado esporádicamente en algunos casos. Por ejemplo, las uniones aduanales, las confederaciones temporales de varias naciones en un solo Estado, etc.

Entre esos casos basta recordar la antigua Sociedad de las Naciones de Ginebra, que no pudo evitar la Segunda Guerra Mundial, y la actual ONU que, salvo aciertos parciales, no ha podido resolver guerras, disputas territoriales o invasiones. En la misma situación está la OEA.

Dejemos por el momento esta noble aspiración de espíritus selectos, que en toda época han querido organizar entidades pluralistas y pacifistas internacionales, y pasemos a trazar los rasgos que podríamos llamar panorámicos por sus amplias perspectivas históricas, de las utopías educativas. Solamente vamos a ver en forma sintética, aquellos casos importantes e intencionales que han tenido influencia en la historia de la educación.

Entre las grandes utopías pedagógicas ya individuales o históricas, hay que poner en lugar preeminente a Platón; la Escolástica; el Humanismo renacentista de carácter minoritario; Rousseau; Pestalozzi; el Congreso de Niza y El Programa de la Escuela Nueva, y por último a Paulo Freire.

Platón (427-347 a.C.) es el primer utopista cronológicamente considerado. En su *República* y después en *Las Leyes* esboza, algunas veces con bastante profundidad, cómo debe ser una sociedad y especialmente un Estado perfecto. Son ambas obras utópicas, en las cuales aparece todo un sistema político-social y también filosófico.

Muchas de las ideas platónicas, indiscutiblemente de gran elevación, chocan con la realidad y hasta con el propio Platón, si leemos primero la *República* y después *Las Leyes*. En esta última, aparecen rectificaciones de conceptos de la primera.

Desde el punto de vista educativo, Platón es el primero que sugiere una serie de ideas más o menos sistematizadas, que podrían ser la base de la organización educativa de un Estado.

Sin embargo, algunos críticos y comentaristas, socio-políticos y pedagógicos, han encontrado en las ideas platónicas el principio de un determinado totalitarismo que llega a Hegel y Marx, incluido cierto fundamento teocrático, del cual casi nadie habla. En primer término, no hay que olvidar que Platón no repudia, ni siquiera filosóficamente, la esclavitud, institución normal en su tiempo, pero no normal para un filósofo y pensador de la talla de Platón, y más en una creación utópica, en la cual podrá perfectamente eliminarse esa cruda y cruel realidad histórica que fue durante siglos, la esclavitud y después la servidumbre medieval. Muchas de las ideas platónicas son influencias o derivaciones de la organización ateniense de la época y de la legislación espartana de Licurgo. Cosa curiosa que aparece en la *República* y desaparece en *Las Leyes*, es que Platón sugiere "comunidad de bienes, mujeres e hijos dentro del Estado".

El esquema, el "organigrama" socio-educativo de Platón es el siguiente: el Estado, entidad suprema; la sociedad, organizada en tres estamentos: reyes o gobernantes, guerreros para defender la Patria y pueblo libre para ejercitar todas las demás labores, que no sean gobernar o pelear. Por último, como apéndice sin significación, pero sí numéricamente grande, los esclavos. El Estado lo puede todo y establece las leyes que hay que obedecer. Cada clase social tiene que cumplir sus deberes. ¿Realmente es esta una *Utopía* positiva?

La educación es el instrumento que va a permitir que la sociedad y el Estado platónicos funcionen. La formación y selección consiguiente para integrar los grupos –gobernantes, soldados y pueblo– estarán a cargo de los educadores. Serán sometidos a pruebas rigurosas, y especialmente los destinados a gobernar, tendrán una formación religiosa particular, y un carácter casi sagrado. Teóricamente, casi parece esto un avance de las sociedades jerarquizadas antiguas y actuales.

Hasta los veinte años continúa la formación; de treinta a cincuenta y cinco para los varones y de veinte a cuarenta para las mujeres, será la edad de la procreación. Los niños defectuosos no deben vivir (reminiscencia licurgiana). A los cincuenta y cinco años, los gobernantes se retirarán para meditar y asesorar a los nuevos.

Podríamos decir que las ideas platónicas acerca de la educación consistían básicamente en considerarla como instrumento "insustituible" de formación de los mejores, en una sociedad aristocrática, de donde se deducen dos conceptos principales:

a. la importancia de la educación sistemática de manera general;
b. degradación a que puede llegar la acción educativa, como elemento decisivo al servicio de determinados propósitos estatales.

El hombre nuevo del Humanismo renacentista

Después de los esquemas dogmáticos medievales en los cuales predomina el escolasticismo aristotélico-cristiano, el cual sin embargo tendrá ya una sistematización demasiado rígida, surgirá una nueva corriente pedagógica que es reformadora y se quedará a caballo entre la utopía y la realidad.

Nos referimos al idealismo renacentista, en los siglos xv y xvi, de amplia proyección humanista, pero que fue más bien filosófica, que de profundos ideales humanos y sociales.

Erasmo de Rotterdam, Luis Vives y otros, tratan de llevar hacia el campo pedagógico muchas de las ideas renacentistas, pero este movimiento que influyó en el progreso educativo no tuvo repercusiones generales por tratarse de una educación elitista.

JUAN JACOBO ROUSSEAU

En el siglo XVII sí que hubo una conmoción más generalizada a causa de lo que se llamó la Ilustración, Siglo de las Luces, Despotismo Ilustrado y también Enciclopedismo.

Y es en pleno siglo XVIII cuando surge el utopista mayor de todos los tiempos, con la obra más comentada en la historia de la Pedagogía. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), escribe el *Emilio o de la Educación*; libro y autor constituyen la paradoja más curiosa. Mientras Rousseau en su libro expone algunos de los fundamentos más importantes de la educación contemporánea, aunque con mucha exageración, él que enseña a los hijos de su amiga y protectora la señora Warens, abandona a los cinco suyos en un orfanato.

El *Emilio* es una auténtica utopía por irrealizable, y en ciertos casos por "antipedagógica". Prohíbe los libros hasta los doce años; espera que cada educando descubra todo por sí mismo; recomienda la lectura del *Robinson Crusoe*; las matemáticas tardías, etc.

Rousseau aportó la idea básica del respeto a la personalidad del educando y a la libertad de enseñanza, así como el contacto del niño con la naturaleza, que un siglo y pico más tarde servirá de fundamento a la Escuela Nueva. Sin embargo, no presentó ni un esquema ni un plan organizado, aunque fuera utópico.

Para Rousseau, todo está bien "al salir de las manos del Autor de todas las cosas"; cambia al intervenir el hombre. "Revenons a la Nature", clamó el escritor de la *Nueva Eloísa* y del *Contrato Social*.

Salvo cuatro o cinco conceptos valiosísimos, Rousseau desarrolló una novela pedagógica que, en cierto sentido, es una invitación a la anarquía.

Enrique Pestalozzi

Tal vez el educador que más se aproximó a la síntesis utopía-realidad, y es, en consecuencia, una de las grandes figuras pedagógicas de la historia, el también suizo Enrique Pestalozzi (1774-1827), quien era natural de Zurich.

Pestalozzi representa la cumbre de lo antiguo y lo moderno, y de su pedagogía, sistema e ideales educativos, arrancarán todos los modernos conceptos pedagógicos, con la particularidad de que él mismo los llevó en gran parte a la práctica.

Primero en Burgdorf y después en Iverdon, cerca del lago de Neuenburg, funda un Instituto educativo de carácter "tripartito", pues eran acogidos alumnos pobres, ricos y profesores, no solamente suizos, sino de todo el mundo, que deseaban aprender los fundamentos y prácticas del ideal pedagógico pestalozziano.

El educador de Iverdon ha sido el que más lejos ha llegado a unir utopía con realidad, claro que dentro de lo que podríamos llamar escuela de ensayo, pues tanto por su organización como por su costo, es de difícil aplicación general.

Pestalozzi propugna una educación integral: mente, corazón y mano, es decir, intelectual, sentimental y religiosa y manual. Su método es tal vez, algo riguroso, pero sistemático. No pudo subsistir el Instituto de Iverdon, por dificultades financieras, pero el mundo pedagógico, derivó grandes beneficios del mismo.

Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, *Veladas de un solitario* y *El canto del cisne*, son las tres obras esenciales de Pestalozzi, quien fue el que inició la gran pedagogía de carácter social, lo que le hace ser, en cierto aspecto, una especie de anti-Rousseau, ya que este fue básicamente individualista. Además, Pestalozzi arropó toda su obra con un profundo sentido religioso.

ALGUNOS ASPECTOS UTÓPICOS DE LA ESCUELA NUEVA

De los intentos del gran idealismo pedagógico que surgió a finales del siglo XIX y el período de entreguerras (1919-1939), la Escuela Nueva con sus particularidades de escuela activa, metodologías especializadas por ciclos y materias, etc., ha quedado un gran número de conquistas científicas y técnicas que luego tomarán mayor vuelo, después de la Segunda Guerra Mundial. El viaje del hombre a la Luna y en general el dominio del espacio, con los avances de la electrónica, la informática y la cibernética, aplicadas a muchos aspectos didáctico-pedagógicos, han revolucionado la ciencia de la educación.

Como culminación del primer movimiento renovador de la Escuela Nueva dirigido por Ferriere, Decroly, Piaget, Dewey, Montessori y otros, se celebró en Niza, el año 1932, el gran Congreso que tomó después su nombre, en el cual se aprobaron los conocidos treinta puntos de la Educación Nueva.

Podríamos decir que los dichos treinta puntos son la utopía educativa más alta que ha aparecido en la historia de la Pedagogía, y que seguirá vigente durante mucho tiempo como tal utopía, ya que puntos tan idealistas como el No. 2 es imposible alcanzar en las sociedades contemporáneas tan masificadas, que dice: "La E.N. (Escuela Nueva) es un internado con atmósfera tan familiar como sea posible, siendo este medio el único capaz de realizar una educación integral".

EL PRAGMATISMO

Existe un concepto vulgar y popular acerca del pragmatismo que lo considera principalmente como una concepción

utilitarista de la vida, especialmente en el campo del pensamiento filosófico y después, aplicado a cualquier actividad humana.

No existe oposición ni negatividad entre pragmatismo e idealismo. Lo pragmático es la forma real o práctica de alcanzar lo posible. Según Peirce, sirve "para hacer claras muchas ideas y alcanzar hábitos de acción". Y para Dewey, el pragmatismo pedagógico "es el empirismo inmediato basado en la experiencia". Una necesidad científica es válida cuando corresponde a cierta realidad.

Indudablemente el pragmatismo es "practicismo", pero nunca en el sentido grosero que algunos críticos han querido asignarle. Busca realidades, aunque a veces olvide una meta humanista. Pero es que la Ciencia de la Educación es y debe ser realista, en cuanto a la sistematización de objetivos y a la metodología para alcanzarlos.

Muchas veces se ha criticado el pragmatismo, como forma inferior filosófica, impregnado de materialismo y que no ayuda a elevar el nivel humano de un sistema educativo. Otras veces se elogia hasta alcanzar límites absurdos porque según ciertos panegiristas, es la única filosofía educativa que permite obtener resultados positivos, especialmente en las proyecciones de la vida práctica.

La complejidad del problema educativo contemporáneo: masificación, democratización, Educación a distancia, programada, personalizada, etc.

El problema del enfrentamiento de la utopía con un pragmatismo excesivo, se complica con la aparición de nuevas derivaciones actuales de los esquemas tradicionales y de la diversidad de los métodos, técnicas y necesidades educativas contemporáneas.

La explosión demográfica mundial, así como la nacional dominicana –pronto seremos, no "un conto" (millón), como decía el P. B. de las Casas de la población indígena del siglo XV, sino de seis "contos" (millones) los que poblaremos la parte dominicana de la isla– y en consecuencia se agravan y multiplican los problemas educativos. Además, las oportunidades democráticas brindadas a las nuevas generaciones, introducen factores innovadores en el movimiento social que alteran completamente la panorámica anterior.

¿Y qué diremos de los progresos científicos que han revolucionado las técnicas audiovisuales y tantas otras formas didácticas? No podemos seguir ya con un enfrentamiento utopía-pragmatismo. ¿Y qué decir de la educación a distancia con su riquísima variante actual de Universidad Abierta, radiofónica y televisiva, etc.?

Es necesario que "revisemos" todos los planteamientos, y lleguemos, mediante una investigación pedagógica seria, a conclusiones básicas, humanistas y realistas, que nos ayuden a plantear, por lo menos, esquemáticamente, los fundamentos y la estructura de un sistema educativo para nuestra época, con los límites temporales razonables. También este planteamiento debe servir tanto en forma general como para cualquier país, con las modificaciones adecuadas que requiera la identidad nacional de que se trate.

Hay, igualmente, educadores, sociólogos, políticos y especialmente economistas, que entienden por "educación para el desarrollo", como un sistema pragmático educativo que solamente se ocupa de preparar para los oficios y profesiones que crean riqueza material. De este concepto equivocado han surgido errores enormes.

Cuando se habla de "educación para el desarrollo", quiere decir que comprende un desarrollo "integral" del hombre y que incluye, como es natural, las necesidades económicas

humanas por lo cual ciertos planes de estudios deben ser prácticos y adecuados.

Tenemos que concretar, pues, lo que podríamos llamar "la educación necesaria", es decir aquella que incluye desarrollo posible de habilidades, actitudes y aptitudes mentales del educando, conocimiento y cultivo de todos los valores. La "educación necesaria" es la que debe organizarse pragmáticamente, pero con los objetivos idealistas, no utópicos, que mejoran al hombre. Es necesaria, en tanto que debe ajustarse a lo característico de cada época y país, y servir a la sociedad que la sustenta.

Para ello tenemos que utilizar todas las formas didácticas presenciales o no presenciales, formales y no formales que existen en la actualidad, y que los fines espirituales y materiales aspiren en conjunto a lo siguiente: a) amplia proyección social; b) intensificación de las enseñanzas técnicas medias, aunque haya que transformar y hasta cerrar Facultades universitarias de algunas profesiones ya saturadas y que contribuyen a incrementar el "proletariado universitario" en paro; c) investigación y solución científica de los problemas, incluidos desde luego los educativos específicos.

El esquema

Con el propósito de darle carácter práctico a un esquema que tuviera como finalidad sugerir los fundamentos de una acción educativa *formal* y *no formal*, *presencial* y *no presencial*, *nacional* e *internacional*, *general* y *particular*, *pública* y *privada* en todos los niveles, podrían sugerirse las siguientes propuestas, las cuales servirían de líneas básicas para proyección y realización sistemáticas:

A. *En relación con los fines*:

1. *Formación nacional* sin exageraciones "nacionalistas";
2. *Apertura hacia lo universal contemporáneo y permanente*;
3. *Amplios contenidos humanos*, basados en la comprensión, tolerancia, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad;
4. *Integración social* de los educandos y *transmisión de la cultura de su tiempo*, de acuerdo con los distintos ciclos educativos, sin olvidar la formación de profesionales capaces;
5. fijación de una tabla de valores en la cual predominen los más altos del ser humano;
6. respeto a la personalidad y dignidad del estudiante, y cultivo de sus sentimientos e igualdad de los sexos.

B. *Utilización de los medios*.

1. Formular planes y programas de estudio, adecuados y realistas;
2. intensificar el uso de los medios, según los avances de la tecnificación, como forma de ayudar en la actividad didáctica: métodos modernos, técnicas audiovisuales, laboratorios y bibliotecas, así como el aprovechamiento de la informática y la cibernética, cuando se trate de grados superiores;
3. *investigación científica de los hechos educativos*. En fin, *propiciar y emplear* todo cuanto haga más sencillo, científico y entretenido el proceso enseñanza-aprendizaje.

C. *Espacios*.

1. Además de la realización de aquellas construcciones escolares programadas de acuerdo con las disponibilidades

presupuestarias de cada país, *desarrollar una gran campaña de ayuda comunitaria* para levantar escuelas en la zona rural y semi-rural, con la ayuda de materiales dados por el Estado;

2. reservar siempre parte de los solares para *campos de juegos y deportes, así como para el huerto escolar*;
3. *preparación de aulas alegres y funcionales*, y reservar algunas para reuniones de tipo circumescolar, y otras para talleres y prácticas de educación para el hogar.

D. *Formación de los maestros*. Este es un punto capital para cualquier enfoque con respecto a la búsqueda de un nuevo esquema educativo, tanto nacional como mundial. Será necesario:

1. *elevar el nivel social y económico de la función magisterial*, para que su misión sea respetada por todos;
2. *hacer penetrar en la mente y en la conciencia de cada educador, la idea de que su obligación principal es educar*, en el sentido más amplio del término;
3. promover el mejoramiento de la preparación profesional de los maestros, tanto de los que egresan de los planteles formativos, como la de aquellos que están actualmente en servicio;
4. *formación de un auténtico y científico escalafón*, con aumentos periódicos, y perfeccionamiento profesional también periódico;
5. *reforma de las Escuelas Normales y Facultades de Educación*.

E. *Educandos*.

1. *Despertar y crear conciencia en el ánimo del estudiante*, sin cuya contribución cualquier transformación educativa

no será posible, y darle a conocer los objetivos que se desean alcanzar;
2. predicar y practicar en el proceso enseñanza-aprendizaje, *una disciplina en libertad*;
3. *uso de todos los recursos didácticos necesarios con el fin de que los estudiantes adquieran verdaderos hábitos de estudio creador*.

F. *Creación de un nuevo ente técnico*.

1. Este organismo refundiría los existentes actualmente, evitaría la burocratización y actuaría con suficiente flexibilidad para aunar lo *sistemático y pragmático* con los ideales amplios de este esquema;
2. el Departamento así creado, sería realmente *el motor y depositario* de los principios de la nueva educación, capaz de llevarlo a la práctica, seria y científicamente.

G. *Revisión de la legislación educativa*.

1. *Reforma de la actual Ley Orgánica de Educación* y otras disposiciones y reglamentos vigentes, así como del actual anteproyecto en discusión, con el fin de adecuarlos al momento histórico, social y político-económico, en que vivimos;
2. *Insuflar el nuevo espíritu educativo* en dichas leyes, con un criterio pedagógico abierto, lejos de la estrechez leguleyesca, burocrática y pedantesca, que frecuentemente inspiran estas leyes.

El Plan

En líneas generales, y en forma sintética, nos permitirmos sugerir el siguiente *Plan de Actividades Educativas*, que no es absolutamente original, pero sí coherente:

Áreas de conocimientos para la Educación primaria, secundaria o media, las cuales se desarrollan en grandes unidades didácticas en los diversos sectores, niveles y cursos.

- La Naturaleza (Ciencias Naturales y desarrollo corporal).
- La Comunicación (lenguaje, expresión literaria e idiomas extranjeros).
- El Hombre (Ciencias Sociales).
- Las Matemáticas (Número y forma).
- La Expresión Artística (Dibujo, Música).
- La Vida Práctica (Actividades de taller y de educación para el hogar).

Conclusión

En muchas de las utopías conocidas, hayan sido políticas, sociales, económicas o religiosas, y las cuales se intentaron aplicar con amplia liberalidad o con fanatismo ciego, se ha hablado a veces, del "hombre nuevo", para indicar que su propósito básico era la renovación del ser humano.

Implicaba también esta designación, como un reconocimiento de la personalidad o individualidad del hombre, un resurgimiento conceptual, no del individualismo, sino de la persona en su libérrima verdad existencial.

Y es curioso que hasta ciertas ideologías político-sociales relativamente recientes, a pesar de su clara tendencia colectivista

y comunitaria, usaron la misma idea: "hombre nuevo". El ser-hombre se imponía como "primer principio" real e histórico, sobre la otra realidad que es la sociedad, ente al que llamamos *humanidad*.

Sin embargo, y llegamos a la definitiva conclusión de este esquema, el "hombre nuevo" así concebido, solo, aislado, en su augusta y señera posición, no sería tampoco un auténtico hombre real, apartado de la sociedad en que ha nacido, a la que pertenece, y la cual puede y debe renovar, pero nunca desligarse de ella.

Se es más hombre, nuevo o viejo, cuanto más injerto en la realidad colectiva humana se encuentre, y su propio destino, de manera general, estará vinculado al de la sociedad nacional e internacional de su tiempo.

La propuesta final sería, pues, al unir *utopía y pragmatismo*, *anulando los extremos*, tratar de crear en la realidad de la acción educativa, el hombre nuevo en su doble dimensión *personal y social*, *dominicana y universal*.

Así tendríamos una admirable síntesis de la irrenunciable libertad y dignidad del hombre-persona, y su vocación, también irrenunciable, de ser social, de miembro de una Humanidad, la cual al estar integrada por seres realizados o en vía de realizarse, eliminen de su educación y de su vida, todo aquello que no es humano, sino grosero materialismo, y que los precipita en la más pura animalidad, plena de tecnología y racionalidad, pero vacía de sentimientos.

En fin: una educación *realista y útil, no utilitarista*, con énfasis en la práctica de los más altos valores humanos, que no se convierta en simple utopía, sería la meta que una buena y nueva concepción educativa trataría de alcanzar.

Una educación en la que trabajaran al unísono la familia y el Estado, el trabajo y el capital, los educadores y los educandos, cada uno en su propio campo y función. Un sistema en el cual

lo público y lo privado se respeten mutuamente con tolerancia y en libertad, donde la anarquía y el totalitarismo pedagógico fueran eliminados. En fin: una práctica educativa alejada por igual del *pragmatismo utilitarista y de las utopías irreales*.

Esto es difícil de conseguir, pero el ser humano y la sociedad progresista, basándose en los más altos valores humanos, empezando por un profundo sentimiento de religiosidad amplia y tolerante, con solidaridad y justicia, pueden alcanzar esta síntesis utopía-realidad.

El desarrollo integral del ser humano, mediante la educación

El gran tema de todos los tiempos y especialmente del nuestro, siglos xx y xxi, en materia educativa, es lograr el desarrollo integral del educando, siempre dentro de un relativo equilibrio de todos aquellos sectores que constituyen, primero, el proceso enseñanza-aprendizaje, y después el resultado final del mismo.

Cada vez se pide más y más a los diversos sistemas educativos, imperantes en distintos países. Continuamente se achacan a la Filosofía Educativa, planes de estudios, maestros, etc., los fracasos que observamos y sufrimos en las sociedades nacionales, y también en la internacional.

Sin embargo, los propios gobiernos y las sociedades que los sostienen, no ayudan lo suficiente para que los sistemas educativos puedan desarrollarse hasta conseguir los medios necesarios para obtener los frutos deseados de una educación integral. Mientras los Estados y sus gobiernos temporales no dediquen recursos suficientes para el sostenimiento de un sistema educativo adecuado, será muy difícil conseguir el noble ideal de una Humanidad pacífica y progresista, que elimine la pobreza y el hambre, la angustia, la injusticia y la guerra, como exponentes vergonzosos del mundo actual, muy tecnificado, pero deshumanizado.

¿Qué es la educación integral que prepara para que el educando se convierta en un hombre integral? Simplemente, el desarrollo equilibrado de sus facultades físicas, mentales y

morales, y el adiestramiento de sus habilidades para la mejor satisfacción de su personalidad, y el máximo provecho de la sociedad a la que pertenece. Naturalmente, todo esto de acuerdo con las características culturales y económicas de la nación en la cual ha nacido.

En el ensayo titulado "La educación entre la utopía y el pragmatismo", se abordaba, en parte, algunos aspectos de este tema, y en particular el correspondiente a la planificación de un buen sistema educativo que ofreciera óptimos resultados. Es difícil alcanzar aquellas medidas y reglas que Policleto, el gran escultor griego, estableció para un perfecto equilibrio de las diversas partes del cuerpo humano (el famoso "canon").

Empero, sí es bueno señalar que ese equilibrio o armonía, podemos alcanzarlo en educación, si tanto en el plan de estudio, como en la formación y acción de los maestros, logramos desarrollar todas las potencialidades del alumno, en particular *el aspecto científico y el humanístico*, de manera tal, que no haya ni choque ni intolerancia entre dichos sectores.

Invitamos a representantes y tutores de CENAPEC a reflexionar sobre este tema: equilibrio entre ciencia y humanidades.

Es obvio, y estaría desfasado de las necesidades y características del mundo moderno, un tipo de educación, que olvidara o marginara la enseñanza de las ciencias en la era de la tecnología.

También sería absurdo que intentáramos retroceder nuestra planificación educativa contemporánea a los tiempos del Renacimiento, o del "Trivium" y del "Quadrivium" medievales.

Lo que sí tenemos que hacer, es que nuestra acción educativa actual sea más cuidadosa y efectiva en la formación humana de los educandos. Ojalá que nuestros representantes y tutores de CENAPEC, además de dirigir el estudio de la Geometría y la Historia, reflexionen y actúen en la formación humana de sus discípulos.

La educación histórica y sus límites

I
Generalidades

La historia en primer plano. El siglo xx ha visto la reivindicación lenta, pero segura, y últimamente podríamos decir hasta apoteósica, de una ciencia que nunca había gozado rango de tal. Nos referimos, pues, a la ciencia histórica. Aunque desde la antigüedad, sus cultivadores más o menos profesionales y científicos, habían aportado obras honestas y memorables, y en los siglos xviii y xix, los historiadores perfeccionaron sus métodos con moderna y certera visión, lo cierto es que hasta el presente siglo no es consagrada como auténtica ciencia. Y lo más interesante y sintomático es, que no solamente queda reconocida su verdadera importancia, sino que además, ha

saltado de cenicienta de las ciencias culturales o "del espíritu", como las llama Dilthey, al primer plano de dichas ciencias "humanas" –literatura, filosofía, religión, política, etc.– como aglutinante y síntesis de todas ellas, como suma definidora y exponente de lo que el hombre es.

En los siglos pasados había disfrutado de cierta categoría literaria e instructiva; inclusive se le reconocía pragmáticamente un cierto valor educativo, moralizador, diríamos mejor. Su apellido, "maestra de la vida", desde Tucídides y Cicerón, ha sido universalmente reconocido de forma benévola. Las grandes creaciones literarias basadas en ella, siempre han causado

admiración y entusiasmo. Los Estados la incluían entre las materias que integraban sus planes de enseñanza, especialmente para contribuir a formar el espíritu patriótico de los niños como futuros ciudadanos.

Pero cuando se trataba "en serio" de la historia, sobre si era o no una ciencia, unos le negaban enfáticamente ese carácter, comparando sus métodos con los empleados por las ciencias matemáticas y naturales, y otros, después de trazar en el aire signos más o menos cabalísticos, despectivamente se negaban a entrar en discusiones acerca de semejante tema.

Y ahora estamos asistiendo a un fenómeno muy curioso. Al igual que a la filosofía como sistema de concepción del universo, se la admite ya sin suspicacia entre las ciencias y hasta parece volver a su primacía de madre de todas como en el mundo helénico, la historia es reconocida y diríamos que hasta mimada en el exigente Olimpo ciéntífico. No hablamos de las historias particulares de la Física o de la Matemática, sino de la Historia Universal, del conocimiento del hombre mediante la misma.

Los últimos veinte años han presenciado la elevación fulminante de nuestra ciencia a una jerarquía que nunca pudo soñar. El físico eminente y el matemático "infinitesimal", cuando llegan ahora a ciertos límites de sus especulaciones, filosofan, y escapándose de su propio ámbito caen en concepciones de su ciencia que lindan con las grandes estructuras filosófico-históricas. Y los filósofos que ya hace años rondaban a la historia, por fin han llegado a la conclusión de que la mejor demostración de sus teorías de concepción del universo y del conocimiento y destino del hombre, se hallan en el estudio de la evolución histórica. Y últimamente, todos cuantos tienen que ver con la vida cultural y pública, especialmente educadores, políticos, sociólogos y ensayistas, se han puesto con más o menos entusiasmo a "historizar" (con perdón del barbarismo).

Los filósofos –a los que tanto debe la historia para su auténtica interpretación– desde Juan Bautista Vico hasta Dilthey, Croce y Ortega Gasset (el más "historicista" entre los filósofos contemporáneos de habla española) pasando por Voltaire, Hegel y Marx, habían intentado mediante la concepción de sistemas de criterio unilateral, colocar a la historia en el lugar que le correspondía como ciencia cultural, y como representación del destino humano.

Pero ahora que la mayoría de los hombres de ciencia reconocen la importancia de la historia en ambos sentidos, se plantea la pregunta de si esto puede ser una moda pasajera y, por lo tanto, peligrosa para el futuro de dicha ciencia, y de la conveniencia de fijar los límites de su propio campo de acción, precisamente para evitar desviaciones y un exagerado optimismo con respecto a su utilidad.

Consideramos que sería muy conveniente para el porvenir de la historia como ciencia y como máxima experiencia humana, no ser invocada tan frecuentemente y dejar reducido su papel como muy bien señala Huizinga, "a comprender el mundo en y por el pasado",[1] que es la categoría más excelsa que puede concedérsele y a utilizar su riquísimo caudal de conocimientos acerca del hombre, con cierto pragmatismo imparcial y moderado, educando las presentes y futuras generaciones de niños y adolescentes, para que, mediante tesonera tarea, pudiéramos formar una humanidad mejor.

Historia humana y ciencia histórica

Antes de ver cuáles son las posibilidades educativas de la historia, y sus límites, veamos en primer término qué debe entenderse por ciencia histórica e historia de la humanidad,

[1] Huizinga: *Sobre el estado actual de la ciencia histórica*, Publicaciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1934, p. 133.

cosas distintas y que se confunden lamentablemente, en particular en el campo educativo. Sin definirlas, podríamos decir ya de antemano su contenido y fines, mediante el lema de "menos ciencia histórica y más historia". Es en realidad, el principal defecto de que adolece la enseñanza de la historia en las escuelas primarias y secundarias. Enseñamos a los niños a recitar los nombres de Ayacucho, Carabobo, Maipó, San Martín y Bolívar, sin indicarles el profundo simbolismo que para los pueblos hispanoamericanos tienen los nombres de esas batallas, y la significación del valor humano de esos caudillos. Les hacemos confundirse en la cronología de las batallas y en los detalles anecdóticos de las biografías de los personajes, sin exponerles lo que suponen esos hechos y esos hombres en la formación de las nacionalidades americanas. Detallamos minuciosamente las peripecias de los cuatro viajes de Colón, y nos perdemos en su origen genovés o catalán, y no les explicamos la tremenda revolución espiritual y material que supuso el descubrimiento de América para la mente del hombre de aquella época. En una palabra: actuamos de repetidores de la ciencia histórica y de los resultados de sus investigaciones, intentando hacer de los niños aprendices de historiador de repetición mecánica, y dejamos de exponer el panorama de la historia de la humanidad.

Ciencia histórica, es la que utilizando los métodos que le son propios, investiga cómo han sido en verdad los hechos humanos en el espacio y en el tiempo, nos expone sistematizados sus resultados, y en su forma más alta, que es la llamada filosofía de la historia –por utilizar este nombre ya consagrado por el uso– acaba de explicarnos la continuidad de la evolución del género humano hacia un progreso encaminado a la realización integral del ser humano. La ciencia histórica investiga, critica, sistematiza, expone y explica, procurando hacer todo ello de la forma más objetiva posible.

La historia de la humanidad es la que expone, elaborados en grandes síntesis, y quintaesenciados, los resultados de la ciencia histórica, los cuales nos permiten abarcar en una gran ojeada la marcha de nuestro destino, nos explica qué somos en realidad, mediante el estudio de lo que hemos sido, y nos permite apreciar, mediante la experiencia colectiva del ser-hombre, lo que podemos ser en el próximo futuro histórico. La ciencia histórica acumula y organiza hechos políticos, religiosos, económicos, artísticos, etc. La historia nos muestra el desarrollo panorámico del pasado, proyectándolo en las posibilidades futuras, dándonos firmeza para el presente. Tal vez una de las más certeras definiciones por comparación que se haya dado de la historia está encerrada en estas palabras de Dilthey: "La reflexión sobre la vida nos hace profundos; la historia libres".[2] Y este otro agudo pensamiento de Ortega y Gasset, que encierra el profundo valor de esta interpretación de la historia: "Este hombre, esta nación, hace tal cosa y es así, porque antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida se vuelve un poco transparente ante razón la histórica".[3]

Este es el objetivo que el maestro debe tener delante cuando explique historia: exponer los acontecimientos individuales y colectivos, en función de relación general, con el fin explicativo de la índole de la naturaleza humana que se perfecciona con su propia experiencia, y hacer ver al niño, naturalmente que en la forma más elemental posible, que la historia forma parte de su propio yo, tanto en lo nacional como en lo universal.

Bernhein en su conocido manual, ha dado la definición más aproximada de la ciencia histórica: "Historia es la ciencia que investiga y expone los hechos relativos a la evolución, en el espacio y en el tiempo, de los seres humanos en sus actividades

[2] *El mundo histórico,* traducción española del Fondo de Cultura Económica, p. 277.

[3] *Historia como sistema*, 2da. dición, Madrid, 1942, p. 61.

colectivas, y la relación psico-física de causalidad que entre ellos existe según los valores colectivos de cada época".[4] Si suprimimos las palabras anteriores a "expone" y cambiamos esta por "explica", tendríamos también una definición muy aproximada de lo que es la historia de la humanidad.

Interpretaciones

Nada más peligroso para el maestro que explica historia, que las diversas interpretaciones que reflejan las distintas tendencias que existen en el campo histórico. Hay escuelas históricas que se caracterizan ya sea por su fin político, por su exaltación nacionalista, o por un criterio seudocientífico de miras estrechas. Todos los manuales escolares, o su inmensa mayoría, adolecen de estos defectos, aunque sus autores crean sinceramente que los han evitado. De ahí el interés particular que la Oficina Internacional de Educación de Ginebra y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual primero, y ahora la UNESCO, tienen interés en que los manuales escolares de historia sean revisados con un criterio más objetivo y de carácter más universal.

En primer término, tenemos la clasificación ya clásica de la historia narrativa, pragmática y genética, tres formas distintas de *exponer* los hechos históricos. Creemos sinceramente que ninguna de las tres, por sí sola, llena el cometido de la exposición histórica, ni para un libro cualquiera de historia, y mucho menos con fines escolares y educativos. Ni siquiera la forma genética, que es la más moderna y que por estudiar los hechos históricos en su origen, se aproxima más al concepto actual de la ciencia histórica, responde a las condiciones exigibles para un buen método de exposición escolar.

[4] Bernhein, E., *Introducción al estudio de la Historia*, Colección Labor.

El ideal es utilizar armónicamente las tres formas. Estudiar el origen de los hechos-genéticos, exponer con claridad y amenidad el proceso de los hechos –narrativa– y deducir consecuencias educativas objetivas –pragmatismo moderado– esto último dentro de una imparcialidad absoluta, procurando que el historiador o el maestro no caigan en los defectos de la antigua "historia-censura", en la que el historiador ve los hechos a través de su propio prisma de valores personales, que muchas veces no son los verdaderos.

Si de la forma de exponer, pasamos a la manera de presentar o seleccionar los hechos, nos hallamos igualmente frente a una diversidad de interpretaciones, ya considerando el proceso histórico en su conjunto, o fragmentando los hechos por aspectos especiales. Y surgen la historia política y literaria a la manera de Lamartine, declamatoria y partidista; la de los hechos políticos como la de Thiers, el determinismo geográfico de Buckle y la de la civilización de Riehl; la interpretación económica de Marx, y el providencialismo, el materialismo y el idealismo de los historiadores religiosos y filosóficos; la interpretación racial y la nacionalista, etc., etc. Es decir, distintas formas tendenciosas "a priori" de considerar el hecho histórico por parte de economistas, sociólogos, políticos, literatos, religiosos y filósofos, que ha hecho que los historiadores científicos puros –otra forma "impura" de escribir la historia– huyan de la llamada filosofía de la historia.

Afortunadamente, desde que Dilthey y Rickert han impuesto su clasificación, hace ya algunos años, de "ciencias culturales" y "ciencias naturales", entre las primeras surgió la historia como una de las típicas que entraban en esta nomenclatura, y que en realidad las abarcaba a todas en cuanto a su proceso de desarrollo, y consecuencia de ello, ha aparecido la moderna historia de la cultura –de la cual A. Weber es un magnífico expositor– que modificada y adaptada pudiera resolver el problema de la visión

de conjunto de la historia, como síntesis de todas las ideas predominantes en cada época y propias de cada país, sirviendo al mismo tiempo como forma didáctica ideal de uso escolar. Junto a la esencia de las ideas políticas, religiosas, sociales, artísticas, económicas, etc., de cada momento de la historia de la humanidad, deberíamos agregar los hechos fundamentales de cada uno de esos aspectos, y entonces tendríamos una auténtica visión objetiva de la historia que sin pragmatismo exagerado pudiéramos utilizar con fines de ciencia y educación.

II
LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Posibilidades educativas de la historia

En principio todo el mundo reconoce que la historia, además de su propio valor instructivo e informativo, desempeña en la escuela primaria y en la secundaria un papel importante como elemento educativo de niños y jóvenes. Cualquier manual de didáctica especial y de metodología, al hacer el elogio de cada una de las materias que forman un plan de estudios, hace un "recuento", bastante largo, de las virtudes de la educación histórica, y examina las normas metodológicas para su enseñanza. Estas últimas no entran en el plan de este breve y sencillo trabajo. Vamos a ocuparnos solamente del valor educativo.

Primeramente, para que la historia cumpla su cometido educativo, además del informativo que damos ya por descartado, es necesario que la exposición del maestro o catedrático, sea en las escuelas primarias y secundarias o en la Universidad, esté formada y basada en una fuente de conocimientos que tengan por fundamento la *veracidad científica* comprobada objetivamente, y la *justicia histórica* imparcial. Estas son condiciones "sine

qua non", porque la falta de las mismas echaría por tierra el fin educativo, al estar cimentado el hecho histórico en una falsedad o en la injusticia. Dadas estas dos premisas, las posibilidades de la historia con fines educativos son enormes, aunque limitadas, como expondremos en el último apartado.

Si educar es despertar en el educando sus propios recursos y dirigirlos hacia el perfeccionamiento integral de su ser, nada más interesante que el material histórico para una educación moral realista por el ejemplo abundante de hombres y hechos que el mismo ofrece al niño. Amor a la Patria y cultivo de la solidaridad internacional, son otros dos aspectos fundamentales que nos brinda la historia. Despertar el amor al suelo donde se ha nacido, que da su forma de ser a nuestra propia personalidad, y al mismo tiempo nos induce a compararlo con el resto del mundo, nos hace solidarios del género humano. Nunca se pondrá suficiente atención en estos dos puntos, que son distintos y que se complementan. "La educación no debe usarse para ventajas de fines nacionalistas, sino para mejorar a los seres humanos individuales y para desarrollar la lealtad a un orden internacional".[5] El gran historiador francés Fustel de Coulanges ha visto también este problema del patriotismo nacionalista, y dice que "siempre es peligroso confundir el patriotismo que es una virtud, con la historia que es una ciencia".[6] Otro de los fines educativos que cumple la historia, es formar la conciencia política basada en los hechos reales, del hombre medio y del futuro político y estadista. Este último, tendrá una escuela segura de información y experiencia en los ejemplos que la historia le presenta constantemente en los tiempos pasados, y se ahorrará esfuerzos y amarguras si recurre a consejera tan desapasionada y sincera.

[5] *Informes de la Dotación Carnegie para la paz internacional*, mayo de 1943, p. 85.

[6] Citado por Xenopol en su *Teoría de la Historia*, p. 159 y siguientes.

Si instruirse es en parte educarse un poco, nuestra ciencia brindará al maestro magnífico material para enseñar al niño los rudimentos en evolución cronológica, del arte, de la economía, de la historia de las religiones y de los inventos científicos, etc. Y si el maestro consigue que ya por sus fuentes de información, ya por su propio respeto a la conciencia del alumno, predomine en su exposición una absoluta abstinencia tendenciosa, hará que se despierte entre sus discípulos el culto a la verdad y su facultad crítica no empañada por el velo de la autoridad del *magister dixit*.

Pero junto a los valores educativos enunciados anteriormente, consideramos que los tres más importantes son: la ejemplaridad personal derivada del estudio de biografías animadas de los grandes hombres –sabios, artistas, políticos, etc.–; el conocimiento del propio destino como seres y miembros de pueblos que los niños y jóvenes ven retratarse en el devenir histórico; y el sentido de que la humanidad se va integrando colectivamente en progreso constante, todo lo cual hará que sus espíritus tengan un más amplio concepto universalista. Esto último expresa acertadamente Walter Goetz cuando dice que "los círculos culturales de los distintos continentes, que antes vivían separados, han entrado en mutua relación".[7] En resumen: el principal valor de la historia estriba en demostrarle al niño o al adolescente, que la única fuente de conocimientos que poseemos por nuestros propios medios para saber qué somos es… nuestra historia.

Límites de la Educación histórica

De todo lo anterior no se deduce que la historia sea una panacea universal para todos nuestros problemas, ni mucho menos, que sirva para reformar al género humano. Ya hemos

[7] *Historia Universal*, tomo I, edición española de Espasa-Calpe, Madrid, prólogo.

señalado al principio de este trabajo, que es peligroso para la propia historia, que ahora está caminando con pasos firmes, ese papel de primer plano que quiere asignársele. Pero es significativo, que las minorías inteligentes de todos los países, formadas por escritores, hombres de ciencia, artistas, educadores, filósofos, etc., reconozcan su importancia. Naturalmente que tiene también sus detractores, y que en verdad existen unos límites en cuanto a la efectividad de su valor educativo que enunciaremos al final.

Entre los primeros, basta recordar a Goethe, al que Meinecke, sin razón, concede equivocadamente un puesto de honor entre los precursores del actual movimiento histórico en su notable obra *El historicismo y su génesis,*[8] que llegó a decir que "la historia universal es el mayor absurdo que darse puede". No hay que olvidar tampoco el amargado y despechado Nietszche, para el que la historia era "erudición de anticuarios"; y hasta el mismo P. Valery, en su primera época, llega a decir que "la historia es el producto más peligroso que la química del intelecto haya elaborado". Pero dejando aparte estas exageraciones, veamos cuáles son los límites de la educación histórica.

El primer escollo que aparece, es el propio límite de la ciencia histórica, que aunque haya progresado mucho, todavía no puede servirnos una estructura arquitectónica perfecta de la evolución del género humano, por la limitación también de los métodos que utiliza y por el conocimiento imperfecto e incompleto de los hechos. Esta limitación es, pues, de carácter objetivo que puede aplicarse por igual a todas las ciencias culturales, que a diferencia de las naturales y matemáticas, carece del vigor de las leyes de repetición. Esto está en relación con la investigación de la verdad humana espiritual, tan diferente en estas ciencias culturales de la verdad científica natural. Cuanto

[8] Meinecke, *El historicismo y su génesis,* traducción española del Fondo de Cultura Económica, México.

más nos aproximemos a la verdad de cómo fue el hecho histórico, y qué es la historia del hombre, tanto más aumentaremos el valor educativo de la misma y reduciremos sus límites. Cuanto mayor sea la objetividad lograda en la coordinación de los factores históricos y en su forma de presentación, mayor será su valor educativo.

También hay un límite cronológico: dependerá del tiempo en que el escolar pueda asimilar los conocimientos históricos, de la distribución de horas en los planes de estudios, y de la propia limitación de la educación en general. El pragmatismo excesivo, la polarización moralizadora tendenciosa, limitará también los resultados objetivos de la educación histórica.

Por último, hay tres limitaciones de carácter subjetivo, que son muy de tener en cuenta. La primera, la del sujeto de la educación, el niño o adolescente, en cuanto a su manera de recibir la enseñanza, edad y capacidad intelectual para asimilar los conocimientos. La segunda, de orden metodológico, importantísima ya que el éxito de sus resultados depende de la forma de enseñarla. La tercera, depende de las condiciones del propio maestro, sus recursos de educador y sus tendencias personales.

Si el maestro consigue obviar las dificultades señaladas, y trabajar con entusiasmo en su función, los límites de la educación histórica desaparecerán en gran parte, y el papel de la historia habrá pasado en realidad al primer plano de la educación de los valores espirituales, que en definitiva son los que cuentan para el destino del hombre.

Concepto y didáctica de la Geografía

Primera parte

I
Evolución de la Ciencia Geográfica

1. ¿Qué es la Geografía?

Desde la antigua y simplista definición de que la Geografía es etimológicamente *descripción de la Tierra* (geo-tierra, y grafía-descripción), el concepto de la ciencia geográfica ha cambiado mucho en extensión y profundidad hasta llegar a la actual concepción de disciplina rica de contenidos, y compleja en su amplitud e interpretaciones.

Diversos autores, especialmente los especialistas en Ciencias Naturales, y los cultivadores de las Ciencias Sociales, han querido incluir de manera exclusiva a la Geografía dentro de su específico campo de acción.

Como ya hemos dicho en otro trabajo acerca del mapa como instrumento didáctico, *la Geografía tiene un contenido propio y toma aquello que le interesa o necesita de las llamadas Ciencias Auxiliares, pero todo ello lo unifica y relaciona para dar una visión de conjunto en que aparezcan por igual los dos elementos esenciales que determinan su peculiar carácter: la Tierra, y el Hombre.*[1]

[1] Gil A., Malaquías, *Metodología del Mapa*, Publicaciones, pp. 6-7.

2. Una definición

El progreso de las distintas ramas de la Geografía y la amplitud cada vez mayor de su área de conocimientos, han modificado, pues, el concepto elemental que todavía subsiste, acerca de la Geografía, especialmente en el sector educativo.

Podríamos decir, en un intento de aproximación a la rica complejidad de la temática geográfica, que la Geografía *es una Ciencia Natural y Social, que localiza, describe, explica y compara hechos que tienen lugar en la Tierra, sus paisajes y las actividades del hombre en cuanto factor viviente y modificador de dichos paisajes, así como su dependencia relativa con respecto al medio geográfico*.

Esta definición o explicación, además de recoger los últimos, estudios relativos a nuestra ciencia, en particular a los contenidos de su propia naturaleza, armoniza y equilibra la concepción que de la Geografía tienen los dos sectores científicos que disputan su dominio:

a. *Los naturalistas, con un criterio puramente físico y biográfico,*
b. *Los sociólogos, antropólogos y economistas, que únicamente ven en el paisaje geográfico al hombre y las riquezas de la Naturaleza*, transformables en bienes de producción y consumo.

3. Ciencia natural y ciencia social

Los naturalistas estiman que la Geografía es una ciencia natural, porque ellos consideran que solamente la formación de un delta, las causas de los terremotos, los tipos de vegetación, o las clases de rocas, tienen importancia.

Por otro lado, los antropólogos culturales, sociólogos y economistas, afirman que la Tierra no es más que el escenario de la vida del hombre, y que por lo tanto interesan sus fronteras,

vías de comunicación, conglomerados urbanos y rurales, explotación de las riquezas, etc.

Este es uno de los problemas básicos del contenido de la Geografía, que veremos más adelante en detalle, al hablar de las divisiones de esta disciplina.

Camilo Vallaux, uno de los primeros representantes de la escuela geográfica francesa, ha señalado magistralmente el carácter dual de la Geografía, al decir que "la Geografía toma todos los accidentes de la corteza terrestre que es posible representar sobre mapas, y trata de descubrir entre estas masas y líneas, lazos racionales. Con este título se llama Geografía Física, y forma parte de las Ciencias Naturales. La Geografía toma también las masas y grupos humanos en relación con las necesidades físicas de donde viven, su expansión sobre el globo, y las modificaciones de diversa naturaleza que hacen sufrir a la superficie terrestre. Con este título se llama *Geografía Humana* y forma parte de las Ciencias Sociales.[2]

4. Importancia de la Geografía

La Geografía ha ido adquiriendo más importancia cada día. En este sentido podrá decirse que así como de la simple descripción de hechos y accidentes, que era el fin de la vieja ciencia geográfica, se ha llegado a la complejidad actual, ha ocurrido lo mismo con su importancia, que se ha incrementado constantemente.

La importancia de la Geografía contemporánea descansa sobre los conceptos principales siguientes:

a. *Conocimiento científico de la Tierra*;
b. *Conservación y aprovechamiento racional de los recursos económicos terrestres*;

[2] Vallaux, C.: *Las Ciencias Geográficas*, Librería F. Alcan, París, p. 4 de la edición francesa.

c. *Adaptación adecuada del hombre al medio sin ser su esclavo*;
d. *Vehículo de comprensión y solidaridad internacional*;
e. *Instrumento excepcional para propiciar un elevado humanismo en los sistemas educativos de todos los países*;
f. *Presenta su estudio un escenario inagotable para la insaciable curiosidad humana.*

Por cualquiera de los motivos citados anteriormente, la Geografía ha adquirido más importancia entre las Ciencias Humanas, y los Gobiernos han dado más énfasis a su estudio en los planes educativos.

Interesante es también la clasificación del profesor Ehrlich Smith citada por el profesor brasileño Delgado de Carvalho,[3] y que coincide en gran parte con la señalada anteriormente, y que hace resaltar las diferencias entre la vieja y la nueva Geografía:

a. Demostrar la necesidad de conservar las riquezas de la Tierra;
b. Revelar la interdependencia de los grupos humanos;
c. Tornar al hombre más consciente del acontecer diario en el mundo; y
d. Evidenciar la mudanza de los valores según las respectivas condiciones de los pueblos.

5. Relaciones de la Geografía con las otras ciencias

Muchas veces se ha criticado o enjuiciado despectivamente a la Geografía, como ciencia puramente descriptiva, acumulación de datos, cifras, nombres, o como una materia hecha de retazos, que le prestan las demás ciencias.

La Geografía, dentro de sus conexiones con otras materias, es una ciencia autónoma, puesto que tiene sus propios contenidos

[3] *La Historia, la Geografía y la Instrucción Cívica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1952, p. 59.

–relación hombre-tierra–, sus fines *–explicación y razonamiento de los hecho–*, y su método *objetivo y activo*.

Los principios de la ciencia geográfica son básicamente los que siguen, los cuales hacen de ella una disciplina con su propia personalidad:

a. *localización*;
b. *explicación o causalidad*;
c. *relación y comparación*.

La Geografía, en cuanto ciencia natural, mantiene relaciones con la Astronomía, las Matemáticas, la Geología, la Biología, y da lugar a las diferentes ramas de la Geografía Física.

En cuanto a la relación con la distribución del hombre sobre la Tierra y las influencias mutuas de tal hecho, vemos que tiene que ver con la Política, la Antropología, la Historia y la Economía.

Sin embargo, el enfoque o estudio geográfico de los hechos, es distinto al de cada ciencia llamada auxiliar. Si por ejemplo estudiamos la *constitución de los vegetales*, es un hecho de la *Botánica*; pero si estudiamos su *distribución* en las distintas zonas terrestres, y su conservación y aprovechamiento por el hombre, tenemos un hecho geográfico. Si estudiamos el Sol como astro, tenemos un hecho astronómico pero si estudiamos su influencia sobre la Tierra y los efectos *del movimiento terrestre de traslación, es un hecho geográfico*.

De todo lo anterior se deriva, pues, la idea de las relaciones de la Geografía con las otras ciencias, que en ciertos casos son muy estrechas, pero nunca su dependencia será absoluta con respecto a ellas.

6. Divisiones de la Geografía

Toda ciencia lo es no solamente por su objeto y contenidos, sino también por su método y *sistematización*. Por eso la Geografía tiene sus divisiones, especialidades o ramas, y esto es tanto más importante y lógico, puesto que esta monografía está dirigida básicamente a la docencia.

Una clasificación o división racional de la Geografía, aclara muchas confusiones, y permite situar en su propio campo científico de actividad a todos sus contenidos, dejando así delimitadas las áreas respectivas de las zonas de influencias de la Geografía, como Ciencia Natural o física, y la Geografía como Ciencia Social o Humana.

En primer término, tenemos la gran división de la *Geografía General y Geografía Regional, o Descriptiva*. La primera estudia los hechos de manera objetiva o general, como las partes de un río; los terremotos y su influencia en la conformación de la estructura terrestre; la existencia de distintos productos o las diversas clases de grupos humanos, etc. La segunda, concreta ya cada hecho en un lugar determinado, país o continente. Por eso decimos Geografía de la República Dominicana, de Italia, o del continente asiático. Esta última no tiene, pues, complicación, ya que estudia la totalidad de los hechos geográficos de una *nación o de un continente*.

Sin embargo, la geografía general es más compleja por la serie de cuestiones que abarca. Veamos en un cuadro sinóptico su clasificación:

Geografía General Física y Biológica

Astronómica:	Estudia la Tierra como cuerpo celeste en el espacio.
Matemática:	Estudia la representación de la Tierra por medio de globos, mapas y planos.

Física:	Incluye los fenómenos que ocurren en la superficie terrestre, como el relieve, volcanes, terremotos, islas y costas, ríos, océanos y mares, así como los de la atmósfera, etc.
Biogeográfica:	Estudia distribución de la flor y fauna terrestres: Fitogeografía y Zoogeografía.

Geografía Humana

Antropogeografía:	Se ocupa de los grupos humanos que viven sobre la Tierra y sus formas de agrupación y vida.
Política:	Analiza la distribución de los grupos humanos de acuerdo con las nacionalidades a que pertenecen, lenguas y religiones, formas de gobierno, fronteras, etc.
Económica:	Estudia la actividad del hombre en cuanto a la distribución y aprovechamiento de las riquezas terrestres, vías de comunicación, transporte, comercio, etc.

Aun en un esquema elemental como este, no se pueden olvidar algunas ramas nuevas de la Geografía moderna, como la *Geomorfología* o estudio del origen y clase de las formas terrestres; la *Geopolítica* o aplicación de los principios geográficos al desarrollo de los Estados: *Geografía de las Comunicaciones, Geografía de la Historia, Geografía Urbana,* etc.[4]

[4] *Simposio de Geografía Urbana*, celebrado en Buenos Aires en 1966. Informe del Profesor chileno Jorge Villagrán, Publicaciones del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Río de Janeiro, 1968, p. 73.

II
EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA TIERRA Y EL DESARROLLO DE LA GEOGRAFÍA

1. El saber geográfico antiguo

Los conocimientos geográficos que poseían los antiguos fueron fundamentalmente descriptivos, aunque los griegos dominaron los principios esenciales de la ciencia geográfica.

Anaximandro de Mileto (siglo VI a.C.) puede considerarse como el primer cartógrafo que intentó representar la Tierra conocida en mapas. *Herodoto* de Halicarnaso (siglo V a. C.), además de padre de la historia narrativa, puede ser estimado también como fundador de la geografía descriptiva, al darnos múltiples detalles del mundo antiguo, especialmente su célebre descripción, todavía vigente, relativa a Egipto.

Sin embargo, Eratóstenes (siglo III a. C.) fue, a juicio del gran historiador de la Geografía, K. Kretschmer,[5] "el verdadero iniciador de la Geografía científica". Eratóstenes, matemático, geógrafo y astrónomo, director de la célebre Biblioteca de Alejandría, fue el primero en recopilar los materiales para trazar el mapa de la zona habitable de la Tierra (Ecumene). También fue el primero en calcular con bastante aproximación las medidas del globo terrestre.

Estrabón, griego de Asia Menor y que vivió durante el Imperio Romano (siglo I d. C), así como Claudio Ptolomeo (siglo II d. C.), son las dos grandes figuras de la Geografía Antigua. El primero escribió una geografía descriptiva en libros, y el segundo, aunque con ideas erradas en algunas cuestiones fundamentales, fue no solamente el gran geógrafo de la Antigüedad, sino también el oráculo científico hasta el descubrimiento

[5] Kretschmer, K., *Historia de la Geografía*, Edit. Labor, Barcelona 1942, p. 19.

de América. Escribió la *Geografía General*, y el *Almagesto* o libro astronómico.

Con respecto a los romanos, Plinio el Viejo, muerto en el año 79 después de Cristo, a consecuencia de la conocida y violenta erupción del Vesuvio, ha dejado en su *Historia Natural*, una gran cantidad de datos y observaciones geográficas. Igualmente, el hispano-romano Pomponio Mela, escribió tres libros de geografía descriptiva, titulados *De situ Orbis* (*Lugares de la Tierra*).

2. Viajes de la antigüedad. Ideas geográficas

Al igual que el distinguido Prof. canadiense Benoît Brouillette[6] afirma que la Geografía es la única que puede dar al hombre moderno una idea y una explicación de su posición en el mundo, puede decirse que el conocimiento geográfico en la historia en general, nos da una imagen de cómo eran los hombres en cada época, y por qué son ahora como son.

No puede comprenderse la mentalidad del hombre grecoromano, sin conocer su ámbito geográfico, y las ideas que tuvo acerca del mundo conocido por él.

Las tierras del próximo Oriente asiático, la Europa y África mediterráneas, y algo del lejano Oriente, China y Japón, fueron el mundo circundante y conocido de orientales, griegos y romanos.

Como dice la Profesora María Comas,[7] el cuadro geográfico de los hombres de la Antigüedad clásica, quedó limitado a un sector de la zona templada.

Sin embargo, la actividad descubridora fue incesante hasta el siglo v d. de Cristo. Los fenicios navegaron hasta las islas

[6] Brouillette, B., *Método para la enseñanza de la Geografía*. Traducción española, edición de 1975, Publicaciones de la UNESCO, Edit. Teide, Barcelona, p. 15.

[7] Comas, María, *Geografía Universal y su metodología*, Ediciones Sócrates. Barcelona, 1966, p. 273.

Cassitérides o del estaño al Norte de Europa. También, según Herodoto, llegaron hasta el sur de África por el Mar Rojo y el Índico, y luego la remontaron por el Atlántico hasta el estrecho de Gibraltar.

Los periplos

Los cartagineses Hannón e Himileón, realizaron grandes hazañas marítimas como el descubrimiento de gran parte de la costa occidental de África por el primero (Guinea y Camerún) y el Noroeste de Europa el segundo.

Estos viajes llamados periplos, es decir viajes marítimos costeros, tuvieron también un magnífico representante en el grecomarsellés Pyteas, que costeó España, Portugal, Francia, Escocia, y llegó a Islandia (Thule), donde presenció y luego describió el "sol de media noche", es decir el lugar del norte de Europa donde el Sol durante el verano queda detenido o colgado en el horizonte.

El viaje y conquista de Alejandro Magno por Asia permitió conocer bien los países del Próximo Oriente hasta la India. Por último, los romanos, en el período de su expansión imperial, siglos I al IV d. de Cristo, ampliaron y confirmaron el conocimiento del continente europeo y del Norte de África.

Las teorías

Los griegos crearon las dos teorías acerca de los movimientos de la Tierra y el Sol, heliocéntrica y geocéntrica, aunque esta última, defendida por Aristóteles y Ptolomeo, predominó hasta el Renacimiento, sobre la primera, de la que eran partidarios los pitagóricos.

Asimismo, los sabios griegos plantearon la idea de la esfericidad terrestre, la cual demostrarían irrefutablemente Magallanes y Elcano en su viaje de circunnavegación.

Las medidas terrestres, el estudio de las corrientes marinas, la influencia de la Luna así como otros interesantes hechos geográficos, fueron conocidos por los antiguos.

Hasta la leyenda de la Atlántida se originó en la Antigüedad, pues como señala Kretschmer,[8] *fue una creación puramente poética la tradición de la isla Atlántida, que relata Platón en el Diálogo de Timeo y Critias.*

3. La Geografía y los conocimientos geográficos en la Edad Media

Básicamente, el conocimiento de la Tierra y el avance de las ciencias geográficas, no fueron muy espectaculares en la Edad Media.

Se amplían y confirman las noticias de la Antigüedad y se llega como hecho original, al pre-descubrimiento de América del Norte por los normandos, hecho que pasó al olvido.

Sin embargo, hay variedad en cuanto a la navegación y viajeros medievales. Venecianos y genoveses, árabes y normandos (vikingos), y portugueses y españoles al final, serán los protagonistas de nuevos e importantes descubrimientos.

4. Los viajeros medievales

Los normandos

En los siglos IX a XI, los normandos o vikingos colonizan Islandia al Noroeste de Europa, y llegan a Groenlandia, Grônland o Tierra Verde, nombre dado por Erik el Rojo, para incitarlos a establecerse allí.

[8] Kretschmer K., *Historia de la Geografía*, Colección Labor, Barcelona, 1942, p. 31.

Más tarde, descubrirán las costas de la península de Labrador, Terranova y Nueva Escocia, a donde llegarán guiados por Leif Erikson, hijo de Erik el Rojo. Como hemos dicho antes, al no encontrar ambiente para su establecimiento definitivo, por la actitud belicosa de los nativos, y por pobreza del suelo, se retiraron.

Las hazañas vikingas quedarán como tradiciones históricas de carácter épico, y se pondrán de moda en el siglo XIX, en las llamadas *sagas* o cantos épicos escandinavos. Con excepción de Adam de Bremen y de Are Frode (1130)[9] nadie se ocupó de los viajes normandos en la Edad Media.

En el siglo XIII, tienen lugar otros viajes en dirección al Oriente de Europa, es decir a Asia.

El propósito principal era establecer relaciones amistosas con los mongoles, con el Gran Khan o emperador de la China, y ver si podía propagarse la fe cristiana por el lejano Oriente. También existía la idea de abrir nuevas rutas al comercio, que se había deteriorado a consecuencia de la expansión árabe.

Franceses e italianos

El franciscano italiano Juan Pian del Carpino fue enviado por el Papa Inocencio IV hasta la corte del emperador mongol en 1245, la que visitó en Karokorum. Dejó un relato de su viaje que relata la historia y las costumbres de de aquellos pueblos.

En 1253, el franciscano francés Guillermo de Rubrouck, enviado por San Luis, rey de Francia, visitó igualmente al Gran Khan, y dejó otro relato.

Los más importantes viajes por tierra o mar fueron realizados por los hermanos Nicolás y Mateo Polo a partir de 1260, y

[9] Kretschmer K., *obra citada*, p. 43.

después por el hijo del primero, Marco Polo, que permaneció en territorio asiático desde 1271 a 1292.

Marco Polo gozó de la confianza de Kubilai Khan, quien lo hizo gobernador de una provincia, y al retornar a Europa, le confió la custodia de una hija que viajaba hacia el oeste, para casarse con un príncipe persa.

Los Polo, especialmente Marco, recorrieron toda la región central de Asia, hasta las costas del mar de la China, así como gran parte de la región Sur. Marco Polo, que a poco de regresar a Europa fue encarcelado por los genoveses que estaban en guerra con los venecianos, escribió un relato, a veces algo fantástico, de sus viajes y aventuras, titulado *Il Milione* o *Libro de las Maravillas*, que tuvo enorme influencia en viajeros y navegantes posteriores, incluido Cristóbal Colón.

Los árabes

Los árabes formaron un gran imperio o Edad Media, a partir de la muerte de Mahoma. Su expansión territorial fue rápida e impresionante. Su influencia política, militar y religiosa, llegaba desde España hasta la India, pasando por gran parte de la Europa meridional y África septentrional.

Necesitaron *organizar su imperio y debían comenzar por conocer geográficamente*. Por eso fueron grandes viajeros y cartógrafos.

Fueron también los que difundieron obras de griegos y romanos, como las copias de las obras de Ptomoleo, así como Almanaques que predecían los eclipses.

Los dos más notables son El Edrisi (Ceuta, 1100-1164), y el viajero infatigable Ibn Batuta que en el siglo XIV se convirtió en peregrino anual a La Meca.

El Edrisi fue magnífico cartógrafo y sus mapas sirvieron guía a políticos y estudiosos. Entre las curiosidades que produjo, se cuentan un mapamundi de plata y un globo.

Ibn Batuta se especializó en preparar mapas-itinerarios para que desde los lugares más remotos del imperio árabe pudieran acudir los fieles sin perderse, en su visita a La Meca.

5. La cartografía medieval: los portulanos

En la historia de la cartografía medieval hay que establecer tres clases de mapas: a) Las representaciones incorrectas y abigarradas de los mapas generales que quieren localizar países y ciudades, de muy poco valor; b) Los itinerarios de los árabes, muy prácticos y generalmente seguros, y c) Los portulanos o cartas de marear que señalaban las líneas básicas de las costas del Mediterráneo, especialmente los puertos accesibles, y de ahí su nombre de portulanos.

Los primeros mapas generales del mundo conocido no tienen precisión científica, y son simples partes del mundo conocido con líneas de separación.

La falta de valor geográfico de estos mapas quiere subsanarse con elementos decorativos fantásticos, como sirenas amazonas o con figuras de hombres con la cabeza de perro, cinocéfalos, hippopodos con pies de caballo, etc. Estas figuras, así como las ballenas gigantescas, monstruos marinos y terrestres, y otros, asustaban a los navegantes que muchas veces no se atrevían a continuar las exploraciones ya iniciadas.

Los itinerarios, tanto árabes como cristianos, aunque no poseían tampoco grandes cualidades científicas, sin embargo servían de orientación a viajeros, peregrinos y ejércitos, y además de señalar con cierta exactitud la ruta a seguir, indicaban asimismo las distancias, las ciudades y ríos.

Por último, los portulanos son cartas marinas sintéticas que ofrecían a los navegantes la indicación de los accidentes costeros más importantes como cabos, bahías, arrecifes y puertos.

En los siglos XIII a XV, los genoveses y venecianos en Italia, y los catalanes y mallorquines en España, trazaron infinidad de estos mapas costeros que tenían, además, como fondo un entramado de líneas representando los meridianos y paralelos, de gran utilidad para los navegantes.

El Atlas de Luxoro en Génova, contiene una hermosa colección de portulanos. Fueron famosos cartógrafos Battista Becharins y Angelino Delorto, entre los italianos; Gabriel Valseca y Jaime de Mallorca, judío converso llamado también Jafudo Cresques, entre los españoles.

III
La Edad Moderna, el Renacimiento

1. Los grandes descubrimientos de los siglos xv, xvi y xviii

Tanto el conocimiento de la Tierra como el progreso de la ciencia geográfica, tuvieron un extraordinario desarrollo entre los siglos xv y xviii.

1. La ciencia geográfica volvió a algunos principios básicos conocidos por los griegos, y logra una coordinación y sistematización casi definitivos.

Primero: Se afirma la *esfericidad terrestre* en contra de la teoría plana, especialmente después de concluir el viaje de Magallanes y Elcano en 1522.

Segundo: Se ratifica la opinión griega de que el Sol es el centro del sistema planetario (heliocéntrico) y no la Tierra, como fue la idea imperante durante toda la Edad Media, o tolemaica (geocéntrico).

Tercero: La *Astronomía*, la *Navegación*, la *Cartografía*, así como el invento y fabricación de los diversos aparatos científicos,

astrolabios, brújulas, telescopios, globos y mapas, progresan de una forma extraordinaria.

Cuarto: Aparecen notables figuras científicas como el polaco Nicolás Copérnico (1473-1543) que impulsó la teoría heliocéntrica; el danés Tycho Brahe (1546-1601); Martín Behaim, autor del primer globo terráqueo; el alemán Kepler (1571-1631); matemático y astrónomo inglés Isaac Newton (1642-1727), creador de la teoría de la gravitación universal; el italiano Galileo Galilei (1564-1642), inventor del telescopio, etc.

2. *La Cartografía,* tiene tres importantes hitos o momentos decisivos en estos siglos:

1. El inicio de la cartografía americana con la aparición del primer mapa de las tierras americanas de Juana de la Cosa en 1500, al que seguirán otros de los cartógrafos de la Casa de Contratación de Sevilla, así como la Geografía de Fernández de Enciso;
2. La publicación del folleto de Martín Waldsemüler, en Saint-Die, Lorena, titulado *Cosmographie introductio*, donde propone dar el nombre de América a las nuevas tierras en honor de Américo Vespucio, que había divulgado por Europa el descubrimiento colombino,
3. La publicación del mapamundi de Gerardo Mercator (Kremer)[10] y después de otro marino en 1569, con el tipo de proyección cilíndrica que lleva su nombre.

3. *Viajes, descubrimientos y viajeros*

a) Los portugueses son los primeros que inician la exploración del continente africano con la finalidad de circunnavegarlo y llegar a la India y a las islas de las Especias. Gil Eanes, Diego Cao y Fernando Póo, son los primeros.

[10] Kretschemer, K., *obra citada*, p. 126.

Se descubre en el siglo xv, o mejor dicho se redescubren las islas Madera, Azores y Cabo Verde. El príncipe don Enrique el Navegante funda en la Punta Sagres, lugar más sobresaliente del Cabo San Vicente, al sudoeste de Portugal, un observatorio astronómico, una Escuela Náutica para adiestrar pilotos, y unos astilleros para construir las ágiles y marineras carabelas de los grandes descubrimientos del siglo xv.

Los portugueses costean todo el litoral africano occidental, Senegal, Guinea, el Congo, Angola, pasan el Cabo de Buena Esperanza o de las Tormentas (Bartolomé Díaz en 1487) y con Vasco de Gama llegaron a la India en 1498.

b) Los españoles, con los cuatro viajes iniciales del gran genovés Cristóbal Colón, realizan desde 1492 la exploración, conquista y colonización del continente americano y de los archipiélagos de Oceanía.

Siempre será la gran figura de los descubrimientos de todos los tiempos Cristóbal Colón, quien inspirándose en la teoría del físico florentino Paolo del Pozzo *Toscanelli* (1397-1482), descubre el continente americano.

En América, los españoles descubren prácticamente todo el territorio del Nuevo Continente, con algunas excepciones en el Nordeste y el Sur, donde franceses, holandeses, ingleses y portugueses aportaron también sus esfuerzos.

Cortés en el Norte; Pizarro, Almagro, Jiménez de Quesada, Solís, Yáñez Pinzón, Ojeda, Valdivia, Mendoza, en el Sur; Núñez de Balboa y Alvarado en el centro, son figuras representativas de este movimiento entre ambicioso e idealista del ímpetu español en el siglo xvi.

Cortés envía a algunos de sus lugartenientes hasta cerca de la frontera canadiense actual; Montana o Montaña, Kansas, Colorado, California, etc. Otros misioneros y exploradores, descubren también muchas de las tierras que forman parte de los Estados Unidos. Vásquez de Ayllón, oidor de la Real Audiencia

de Santo Domingo, explora la costa este de los Estados Unidos; Fray Marcos de Niza y Álvar Núñez Cabeza de Vaca descubren el Missisipi, y el último llega hasta el actual Estado mexicano de Sinaloa. Tovar descubre la desembocadura del río Colorado en el golfo de California.

c) Por otra parte en Oceanía, después de Villalobos, López de Legazpi y Andrés de Urdaneta, exploran y se establecen en las islas Filipinas, especialmente en Mindanao y Luzón, creándose la primera Real Audiencia en este extremo del mundo en Manila, fundada en 1581.

Alvaro de Mendaña, descubre las islas de la Micronesia y Polinesia, y su esposa Isabel de Barreto será nombrada a la muerte de Mendaña, la primera mujer Adelantada del Océano Pacífico.

Fernández de Quirós descubre las islas de Tuamotu y Nuevas Hébridas, y un piloto suyo, Luis Váez de Torres, descubre entre Nueva Guinea y Australia, el estrecho que todavía lleva su nombre. En fin, el piloto Lezcano en 1688, descubre las islas que en honor del rey Carlos II bautizó con el nombre de Carolinas.

Mención aparte merece el primer viaje de circunnavegación iniciado por portugués Fernando de Magallanes y terminado por el español Elcano, que tanta trascendencia tuvo para la Geografía (1519-1522).

d) Portugueses, ingleses, franceses y holandeses

Los portugueses, de acuerdo con el Tratado de Tordesillas (1494), por el cual España y Portugal se habían repartido el mundo, iniciaron en 1500 la ocupación y colonización del Brasil, aunque también enviaron exploradores hacia el Norte, como los viajes de los hermanos Corte Real.

Los ingleses, que miraron al principio con cierta indiferencia el descubrimiento de América, quieren también parte en el reparto terrestre, y son importantes sus aportaciones en la

exploración y colonización de la costa atlántica de América del Norte. Sir Walter Raleigh, Smith y los "padres peregrinos" que llegaron a América en 1620, así como las colonias de Nueva Inglaterra y Virginia, son pruebas fehacientes de la actividad colonizadora de los ingleses. Antes Juan Cabot había hecho varios viajes por cuenta de los reyes ingleses.

Los franceses, especialmente con Jacques Cartier y Samuel Champlain, exploran, ocupan y colonizan las tierras regadas por el río San Lorenzo, que fueron llamadas Nueva Francia. Más tarde, misioneros jesuitas y comerciantes franceses recorrerán el río Missisipi y Cavalier de la Salle llegará hasta la desembocadura, designándose a tal territorio, en honor del rey de Francia, Luis XIV, Louisiana, nombre que todavía conserva una parte.

Los holandeses, salvo su temporal desaparición de la isla de Nueva Holanda y su ciudad, Nueva Amsterdam, de donde fueron desalojados por los ingleses, apenas ocuparon algunas islas en las pequeñas Antillas, así como otra breve permanencia en la costa de Brasil. Su principal actividad en América fue pirática, aunque en Oceanía y la actual Indonesia tuvieron una gran acción explotadora y colonizadora.

IV
La ciencia y los descubrimientos geográficos entre los siglos XVIII, XIX y XX

1. La ciencia geográfica

El siglo de la Ilustración y de "las luces", será el siglo científico por excelencia. La Geografía no podía quedarse atrás.

Después de hombres como Galileo, Copérnico y Newton, surgirán otros como el francés La Condamine, que mide el arco de meridiano del Perú en unión de los marinos y matemáticos españoles Jorge Juan (1713-1773) y Antonio Ulloa (1718-1795),

y el italo-francés C. Francisco Cassini (1625-1712), quien hará el primer mapa científico de Francia. Otra figura principal fue el francés Guillermo Delisle, que publicó un centenar de mapas. Tofiño de San Miguel publica en 1789 el Atlas Marítimo de España. Es, pues, el siglo XVIII el siglo de la Geografía matemática y cartográfica.

Como continuación de la primera *Geografía General* de Bernardo Varenius y del tratado de *Geografía Física* del P. A. Kircher, aparecerán en el siglo XIX las cuatro grandes figuras de la geografía alemana de las cuales hablaremos más ampliamente en el capítulo de las escuelas geográficas: A. Von Humboldt y F. Richthofen en el campo de la Geografía Física, y Carlos Ritter y Federico Ratzel en el área de la Antropogeografía o Geografía Humana.

2. Viajes y viajeros: Oceanía y África

La gran figura de los viajes y descubrimientos geográficos del siglo XVIII es la del inglés James Cook (1728-1779), quien murió en las islas Hawai. Cook fue un científico, viajero y explorador incansable. A él se debe especialmente el conocimiento de los archipiélagos de Oceanía, y en particular Australia y Nueva Zelanda.

El francés Conde de Laperouse exploró las costas noroeste de América y nordeste de Asia, mientras el danés Vitus Bering, al servicio de los zares, descubrió y dio su nombre al mar y estrecho que separa los dos grandes continentes.

Aunque Asia también fue importante en las exploraciones de estos siglos, es África el continente que despierta el interés de exploradores científicos y potencias que no quieren llegar tarde al reparto colonial del último siglo.

Los alemanes Barth y Nachtigal, los ingleses Denham y Clapperton y el francés Caillé, exploran el Sáhara y el Sudán. Más

tarde, los alemanes se establecían en el nordeste y sudoeste de África, quedando para los franceses e ingleses la casi totalidad del continente.

El gran explorador africano fue el misionero y médico escocés David Livingstone (1813-1873), quien exploró parte del Congo, el Zambeze y llegó a una de las fuentes del río Nilo: el lago Victoria. También el inglés Speke contribuyó al estudio de las fuentes del Nilo.

Al angloamericano Stanley, quien fue a buscar a Livingstone, de quien no se tuvieron noticias durante mucho tiempo, se le debe el conocimiento completo de la cuenca del río Congo. Dicho territorio pasó a poder de Bélgica, cuyo rey había financiado gran parte de las expediciones de Stanley. Por último, el italiano Sevorgnan de Brazza exploró por cuenta del gobierno galo, lo que se llamó después África ecuatorial francesa.

3. Exploraciones polares

a) Groenlandia y los pasos del Noroeste y del Nordeste

Ingleses, franceses y después escandinavos, trataron de llegar a Asia desde el siglo XVI por el Noroeste de América. Davis, Baffin, Barentz, Ross, Peary, intentaron el paso, pero fue el noruego R. Amundsen, quien entre 1903 y 1906 logró pasar desde las islas canadienses hasta la mar de Bering.

Antes, el finlandés Nordenskjöld, entre 1878-79, pasó desde Noruega hasta el Japón, navegando por aguas del Ártico y las costas de Rusia y Siberia. Por último, la gran isla de Groenlandia fue explorada por el noruego Nansen.

b) El Polo Norte

Muchos de los exploradores que intentaban descubrir el paso del Noroeste trataron también de llegar el Polo Norte, es decir a la latitud de 90 Norte.

Fue el norteamericano Peary, primero en su barco Roosevelt, y después en trineo, el que realizó tal hazaña científica y de resistencia humana, llegando al Polo Norte en 1909.

Más tarde, se hicieron vuelos en dirigible por el noruego Amundsen, el americano Ellsworth y el italiano Nobile. El almirante norteamericano Byrd realizó el vuelo alrededor del Polo Norte, en un avión, el 9 de mayo de 1926, en ocho horas.

Por último, el submarino atómico norteamericano *Nautilus*, al mando del comandante Anderson, fue el primero en navegar por debajo de las aguas del Océano Glacial Ártico, realizando un viaje submarino desde Honolulú (Hawai) hasta el Noroeste europeo (Islandia), pasando por el estrecho de Bering en julio-agosto de 1958.

c) El Polo Sur y la Antártida

Hasta el siglo XX, la región el Polo Sur y, especialmente, lo que llamamos Antártida, era casi desconocido.

El inglés Ross y el americano Wilkes, a mediados del siglo XIX, y después expediciones marinas de gran número de naciones exploran las aguas del continente helado, de unos 14 millones de kms. cuadrados.

Sackleton, Scott y Amundsen serán los que, en un dramático duelo humano y científico, tratarán de llegar al Polo Sur, y descubrir algunos de los secretos de la tierra de los pingüinos.

Fue el noruego Roald Amundsen, veterano de muchas expediciones polares, el que alcanzó los 90 grados de latitud sur el 14 de diciembre de 1911, dos años después de haber pisado

Peary el Polo Norte. Él mismo, nos relata así el emocionante momento de clavar la bandera noruega en tierra antártica: "Cinco manos ateridas, ensabañonadas, agarraron el asta, levantaron la ondeante bandera al viento, y la plantaron de un golpe en el Polo Sur geográfico".[11] Scott y sus compañeros llegaron también al Polo Sur un mes más tarde en 1911, y aunque también pisaron el hielo del Polo Sur, las malas condiciones climáticas a su regreso malograron la expedición y perecieron tan heroicos exploradores.

Edmund Hilary, conquistador del Everest, y Fuchs alcanzarán igualmente el Polo Sur, así como el Almirante Byrd hará en 1929 un vuelo sobre el Polo. Después, varias naciones europeas y americanas han establecido estaciones permanentes de observación científica en la Antártida.

d) Cumbres y abismos. La conquista del espacio

La inagotable curiosidad científica del hombre le ha llevado en los últimos años a la realización de empresas que parecían imposibles.

Las exploraciones submarinas con diversos aparatos y barcos especialmente preparados, han permitido descender a profundidades absolutas, conocer los más extraños seres de la fauna abisal, y establecer científicamente las características de las corrientes marinas ya conocidas.

Las fosas de las islas Filipinas, Fidji y particularmente de las islas Marianas en Oceanía, de 11,033 metros de profundidad, y la de Milwakee o Puerto Rico en el Atlántico, de 8,648 metros, han sido los secretos oceánicos arrancados por el hombre en este siglo.

Igualmente, el ser humano se propuso alcanzar la cumbre del planeta, y una expedición inglesa al Himalaya permitió que

[11] Amundsen, R., *El Polo Sur*, tomo II, traducción española del P. A. Martín Robles. Ediciones La España Moderna, Madrid, sin fecha, p. 102.

el neozelandés Edmund Hillary alcanzara la cima más alta del mundo, el Everest, en 1953.

Pero el hombre quería dominar el espacio, y, primero los rusos y luego los norteamericanos, en estimulante competencia científica y de valor humano, logran surcar el espacio extraterrestre, poner pie en la Luna, vivir meses enteros en el espacio, y fotografiar directamente otros planetas como Venus, Marte y Júpiter.

Primero fueron los satélites no tripulados como el Sputnik I ruso en 1957, y el Explorer I norteamericano en 1958, de algunos kilos de peso. Después, enormes cápsulas y cohetes de varias toneladas, y laboratorios espaciales como los Soyuz y Salyut rusos, y el Skylab norteamericano, surcaron el espacio.

El hombre, Armstrong, puso sus plantas en la Luna por primera vez el 24 de julio de 1969; habíamos entrado en una nueva era histórica, que sería la edad espacial. La nave Apolo XI era el equivalente, para nuestro tiempo, de las carabelas de Colón.

V
LAS ESCUELAS Y TENDENCIAS GEOGRÁFICAS

1. Qué es una escuela

Todas las ciencias, y la Geografía no podía ser una excepción, cuando llegan a su adultez, se fragmentan en tendencias e interpretaciones particulares y especializadas, al mismo tiempo que tratan de obtener una mayor profundización de los hechos.

Escuela es, pues, el conjunto de cultivadores de una ciencia o arte, que coinciden en una interpretación semejante y unilateral de los hechos de su parcela artística o científica, que puede producir deformaciones peligrosas, pero que tiene siempre la intención de buscar y remover hasta sus últimas consecuencias el hecho o serie de hechos objeto de su investigación.

Los factores que influyen en la formación de una escuela o tendencia son varios, como la coincidencia generacional o histórica; las circunstancias ambientales; las ideologías afines; el elemento nacional, y en fin, el momento de desarrollo de la propia materia.

2. Las escuelas geográficas: los alemanes

Cuando en el siglo XIX se sistematizan los descubrimientos científicos, es cuando surgen las grandes tendencias de la Geografía.

Alejandro von Humboldt (1766-1859), alemán, así como Carlos Ritter (1779-1859) son los fundadores de la moderna ciencia geográfica, que nace alemana y que incluye ya desde su nacimiento las dos grandes tendencias que todavía subsisten: a) la física o natural con Humboldt, y b) la humana con Ritter.

Después, Fernando de Richthofen (1833-1905) continuará la obra y tendencia de Humboldt, y Federico Ratzel (1844-1904) la de Ritter.

No hay que creer, sin embargo, que estas cuatro grandes figuras de la geografía alemana como otras de importancia como Hettner, Pasarge, etc. son exclusivistas dentro del campo preferido por cada uno. Fueron geógrafos completos, que investigaron también en otros aspectos que no eran de su especialidad.

3. Los franceses

Los franceses, desde la *Geografía Universal* de Eliseo Raclus, constituyeron otra gran escuela, con predominio del hecho humano sobre el físico, aunque E. de Martone, uno de los más ilustres geógrafos galos, profesor de la Soborna, es autor de una de las mejores obras de Geografía Física contemporáneas.

Sin embargo, Vidal de la Blache, Jean Brunhes, Camilo Vallaux, Max Sorre, Demangeon, G. de Mattons, y más recientenente, el profesor de la Sorbona Pierre George y Max Derruau, se inclinaron por la Geografía Humana, sin olvidar nunca el fundamento físico de los hechos geográficos.

Por ejemplo, el asunto de la región natural y del paisaje geográfico, base de los estudios actuales, es para el francés Le Lannon, citado por el profesor español Manuel de Terán Álvarez,[12] la región humana donde se fusionan los elementos físicos con las actividades modificadoras de los hombres.

4. Los ingleses y norteamericanos

El sentido pragmático y utilitario de los anglosajones les ha permitido profundizar en los aspectos de la geografía económica, sin que esto quiera decir que desprecien u olviden la Geografía Física y la Humana.

En materia de la Geografía Económica, ingleses y norteamericanos han hecho aportaciones importantísimas, y por eso podríamos decir que su escuela geográfica es la económica.

Alex Curr, de la Universidad de Belfast, así como los distinguidos autores de las diversas universidades de la Comunidad Británica, cuyas obras forman la Colección publicada por la Editorial Omega de Barcelona, son notables representantes de la escuela inglesa.

Clarence F. Jones, Gordon G. Darkenwald y el profesor de la Universidad de Chicago, Charles Colby, son asimismo distinguidos autores norteamericanos de la misma tendencia económica.

[12] Terán Álvarez, Ml. de, monografía *La situación actual de la Geográfia y las posibiliades de su futuro*. Vol. de la Enciclopedia Labor, Barcelona, 1977, p. XXXVII.

5. Italia, España, República Dominicana, y otros países

No puede decirse en rigor que en estos países hay una determinada tendencia, pero sí que se han desarrollado notablemente los estudios geográficos.

En Italia, Agostini, no solamente destaca por su labor investigadora, sino por la belleza y perfección de sus Atlas, así como del Touring Club italiano.

En España, Dantín Cereceda, Izquierdo Croselles, G. de Reparez como historiador de la Geografía, Hernández Pacheco, y más recientemente Otero Pedrayo, R. Candell Vila, J. M. Martínez Val, M. de Terán Álvarez Casas, J. Vilá Valentí, entre otros, han desarrollado también una vasta labor de investigación, docente y de divulgación.

En la Argentina, Perú, México, Colombia y Brasil, tanto los estudios geográficos como la enseñanza de la Geografía, la impresión de libros y de Atlas, están muy avanzados. Es particularmente importante la labor del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, con sede en Brasilia, que publica una importante Revista Geográfica de aparición periódica.

En la República Dominicana, también se han hecho últimamente progresos de gran interés. La Sociedad Geográfica Dominicana, presidida por el incansable y gran investigador dominicano D. Emilio Rodríguez Demorizi; el Instituto Geográfico y Cartográfico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); el Museo Nacional de Historia Natural, y la Dirección General de Estadística, son instituciones que están realizando una gran labor. Asimismo el Jardín Botánico y Zoológico dirigido por el Dr. Jaime Viñas Román, que publica el *Boletín zoodom*.

En el aspecto individual, además de los primeros manuales de A. Nouel y de C. Armando Rodríguez, así como el notable ensayo de geografía humana de José R. López, han ido

surgiendo cultivadores de la geografía general dominicana, así como otros que se han especializado en áreas particulares o en la recopilación de datos para la preparación de libros y monografías dedicados a la enseñanza.

Destacan los nombres de D. Ricardo Ramírez y el Ing. Oscar Cucurullo en Geología y Fisiografía; Dr. Moscoso, Schiffino, H. Alain Lioger, E. Marcano, Ducoudray, Sixto Incháustegui y Otenwalder, en Biogeografía; Vicente Tolentino Rojas como historiador de los cambios territoriales, y animador de los estudios geográficos y estadísticos, etc.

En materia de manuales, son notables J. Marino Incháustegui, L. N. Núñez Molina, y las obras del P. Santiago de la Fuente S. J., quien ha acumulado una enorme cantidad de datos, estudios, observaciones de gran valor en sus libros de *Geografía Dominicana*.

Para terminar esta parte relativa al "concepto" de la Geografía, y señalar su meta actual, citamos de nuevo al profesor Terán Álvarez,[13] quien dice que la Geografía debe ser la ciencia de las leyes y principios que orientan la génesis y evolución de los paisajes terrestres, es decir, lo contrario de una geografía acumulativa de nombres, que ha sido llamada irónicamente geografía del cartero y del marinero.

Segunda parte

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

1. Qué es la Didáctica

La Didáctica es, básicamente, una rama de la Pedagogía general, llamada también Pedagogía tecnológica, designada

[13] *Obra citada*, p. XXXIX.

después con el nombre de Metodología Pedagógica o educativa, y finalmente transformada en su actual denominación de Dirección del Aprendizaje.[14] La Didáctica sistemática, y sus formas, métodos y procedimientos actuales son relativamente recientes, y especialmente concebida como técnica del Aprendizaje.

Principalmente, el gran cambio ha ocurrido a partir del momento en que la palabra *enseñar* y su contenido, pasó a ser sustituida por el término *aprender*, es decir, cuando en el siglo xx se evoluciona del concepto de *alumno-receptor* (enseñar) a *alumno-realizador* (aprender).

En la nueva técnica del aprendizaje, el maestro es básicamente *el guía que sabe*, y el alumno el *sujeto que aprende haciendo*.

La antigua Didáctica nació con Juan Amós Comenio en su obra *Didáctica Magna* (1582-1627), aunque Ratke consagró el uso del término en 1629.

De todos los grandes teóricos y prácticos de la Didáctica, destaca el ginebrino Juan Enrique Pestalozzi, quien ya en el siglo XIX afirmó que no existe más que un método bueno, el que se funda completamente en las leyes eternas de la naturaleza del educando.[15]

El término didáctica (enseñar) significa conjunto de normas, principios, formas y procedimientos que usa el educador para que, en relación constante con el alumno, obtenga los resultados apetecidos. Procede del latín *didacticum*, y este del griego *didaktikee*.

La didáctica, como dice M. A. Sobrevila, "tiene bastante de arte y mucho de técnica, ya que presupone un estudio de lo que se quiere obtener para planificar cómo lograrlo".[16]

[14] González, Diego, *Didáctica o dirección del aprendizaje*, Cultural S. A. La Habana, 1956, 46a. edición.

[15] Pestalozzi, Juan Enrique: *Como Gertrudis enseña a sus hijos*, Fernández editores, 5ta edición, México, 1967, p. 239.

[16] Sobrevilla, M. A., *Didáctica de la Educación Técnica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1968, p. 34.

2. Concepto de métodos. Sus clases

La palabra método se deriva de dos vocablos griegos, "meta", camino, "hodos", dirección, es decir, el camino que debe seguirse para llegar al fin deseado, o también, las reglas, preceptos, pasos y procedimientos, que nos facilitan la obtención de lo deseado, del propósito que queremos alcanzar.

Tal vez, la mejor definición del método sigue siendo la del gran educador alemán Schmieder, que lo presenta como *un conjunto de medidas didácticas que se fundan en conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos, sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado*.[17]

A la anterior explicación de Schmieder había que agregar lo que él llama momentos didácticos, es decir los famosos "pasos", de la escuela alemana de Herbart, que abarca los momentos psicológico (motivación), "lógico" (preparación), económico (tiempo y recursos) y, por último, el personal (realización).

Complementos de la anterior explicación podríamos considerar el concepto del educador venezolano O. Ibarra Pérez, quien, al hablar de las características del método, señala que *debe estar de conformidad con la estructura individual del alumno, y con las condiciones del medio en que se aplica, además de estar tramado con los fines, propósitos, objetivos, funciones, actividades, metas esenciales, experiencias y niveles de aprendizaje*.[18]

El método es básicamente técnico y personal, esto es, que al conocimiento de los preceptos hay que agregar la habilidad y dotes particulares del educador.

Por eso, el profesor de Geografía o de cualquiera otra asignatura debe conocer las reglas, las técnicas más modernas, pero

[17] Schneider, *Didáctica General*, 4ta Edición, Editorial Losada, Buenos Aires, 1953, p. 53.

[18] Ibarra Pérez, O., *Didáctica Moderna*, Aguilar, Madrid, 1965, p. 51.

la realidad y circunstancias especiales del aula y del medio en el que se desenvuelve, hacen muchas veces inoperantes las recetas didácticas prefabricadas, y obligan al educador a utilizar su experiencia y habilidad de artista, como Schneider dice.

Hay muchas clasificaciones del método que podríamos llamar científico, de acuerdo con *la forma*, *el fin*, *la disciplina* o materia de que se trate, etc.

Es preciso recordar que, fundamentalmente, están las dos parejas imprescindibles, como son *inductivo-deductivo*, *analítico-sintético*, más el menos científico de la intuición, y después, el *estadístico*, *comparativo*, *psicométrico*, *histórico*, etc.

3. Principios del aprendizaje

Al invertirse los términos enseñar-aprender, de acuerdo con la moderna didáctica, las diversas teorías, fundamentos, procesos, procedimientos, etc., del aprender han pasado al primer plano de la filosofía educativa y del quehacer práctico.

Para el profesor Simón Romero Lozano y el autor de este trabajo, "el aprendizaje es un proceso biológico-psicológico y de adiestramiento por el cual el alumno adquiere hábitos, actitudes y conocimientos que le permiten desarrollarse y madurar, y que mediante un constante perfeccionamiento funcional, hace posible adaptar su conducta a nuevas situaciones que se le presenten en la vida".[19]

El profesor Ibarra dice asimismo que *el aprendizaje es un cambio progresivo en la conducta, provocado por las respuestas efectivas del individuo a determinadas situaciones, y es un proceso activo, solo realizable por el que aprende*.[20]

[19] *Principios de Didáctica General*, escrito en colaboración por S. Romero Lozano y Malaquías Gil A., Unidad No. 4 del Plan de Perfeccionamiento Magisterial. Publicaciones de la Sec. de Educación, 1960, p. 11.

[20] Ibarra Pérez, O., *obra citada*, pp. 64-68.

Las anteriores citas son, pues, para reforzar la idea básica de todo educador de que la metodología actual debe ser activa, con la intervención constante del educando, proceso de aprendizaje en el cual el educador general o especializado asume la tarea de guía experimentado del aprendiz, pero no agente coactivo que le impone normas, ideas, y conductas.

Como veremos más adelante, todos estos conceptos son previos para el profesor de Geografía que desee desarrollar una auténtica dirección del aprendizaje en sentido moderno.

Todas las formas nuevas de los métodos actuales tienen algo de valor, después de depurar lo que haya de extravagante o de irrealizable. Planchard, el gran profesor belga de Coimbra, dice al respecto que "asistimos a un movimiento de una amplitud extraordinaria, que es demasiado poderoso para que lo consideremos una cosa pasajera".[21]

4. Formas y procedimientos didácticos

Todo educador, cuando se trata de estudiar cuál es el mejor método debe conocer las diversas formas y procedimientos más adecuados para conseguir el éxito final.

Es bueno, pues, recordar al profesor de Geografía la conveniencia de conocer por lo menos las formas didácticas más importantes, aunque dejemos para más adelante ciertos procedimientos más detallados y específicos al tratar de los diversos niveles educativos de la Geografía.

A manera de síntesis señalaremos aquí que las formas más efectivas y corrientes del aprendizaje son pues *la oral*, *la escrita*, *la gráfica*, *la audiovisual*, *la conversación*, *la discusión*, *la lectura comentada*, etc.

[21] Planchard, Emile, *La Pedagogía Contemporánea*, 6ta edición, Ediciones RIALP, Madrid, 1975, pp. 373-74.

Es igualmente útil recordar al maestro la importancia del juego en los niveles inferiores, *la preparación y el desarrollo de unidades de trabajo, dioramas* (cuadros o escenas plásticas), y maquetas.

Es oportuno también citar los principios de *observación, experimentación, descripción y aplicación, así como los de motivación, afectividad, éxito, ejercicio, atención e interés, autoactividad*, etc.

En este brevísimo recuento de formas y procedimientos didácticos, es obligado el recuerdo de los principales métodos de la escuela activa, como el Decroly, Montessori, Dalton, Jena, trabajo en equipos, etc. Todo ello es como una introducción para el lector, antes de sumergirnos en la amplia gama de las formas didácticas de la Geografía moderna.

Por último, no olvidar los interesantes temas de la transferencia del aprendizaje, la curva del mismo, la aparición de la fatiga en el trabajo escolar (laxitud, postración y surmenage), y la influencia de las ideas conductistas de Watson y las estructuralistas o gestaltistas de Khóler y Koffka, así como las de Bloom, en la preparación de los ítems de las pruebas para la evaluación científica del aprendizaje.

5. Método científico en general y método geográfico

Toda disciplina o asignatura que en su estudio y docencia aplique los principios universales del método, los cuales ya hemos indicado en epígrafes anteriores, no importa su naturaleza, sigue pues el método científico.

Cuando los principios son modificados y adaptados para ser aplicados a la docencia, es decir a la transmisión del saber y a la formación del educando, tenemos el *método didáctico*.

Sobrevila establece claramente la diferencia entre uno y otro cuando dice que el "método científico es el que se utiliza en el descubrimiento de las verdades universales, que da por

resultado leyes y principios, y el didáctico, se emplea para hacer llegar estos a la generalidad de las personas con el mínimo de esfuerzo y el máximo de aprovechamiento".[22]

Dentro del método científico y del didáctico en general, existen los *métodos y procedimientos particulares* de las diversas materias: es lo que se acostumbra a llamar *didáctica especial* de tal o cual asignatura.

La Geografía tiene, en consecuencia, sus formas y procedimientos didácticos especiales, los cuales no suponen la supresión de las normas comunes de la Didáctica general. Igual ocurre con la Lengua y la Literatura, las Ciencias, etc.

El ideal de la didáctica geográfica sería el *aprendizaje vivo*, sobre el lugar del hecho. Esto es prácticamente imposible por la amplitud del marco geográfico (el mundo entero), pero sí recomendable como principio básico de la didáctica geográfica.

Visitar el lugar, ver el hecho geográfico y los factores condicionantes, mediante viajes y excursiones, sería el ideal. Naturalmente, la recomendación anterior es en un sentido general, útopico, pero sí normativa para hacerlo en pequeña escala, siempre que se pueda.

Como sustituto de una geografía dinámica, tenemos los magníficos medios audiovisuales, cada vez más perfeccionados, y los libros de viajes, y los siempre útiles mapas de todas las clases.

6. El verdadero método geográfico

René Clozier, secretario del XIX Congreso Internacional de Geografía celebrado en Estocolmo en 1960, decía que "lo más importante es habituar al alumno a *reflexionar geográficamente*, y

[22] Sobrevila, M. A. *Didáctica de la educación técnica*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1968, p. 64.

el método geográfico estriba en poner en juego el razonamiento por inducción, deducción e intuición.[23]

¿Cuáles serían, por último, las características del método didáctico-geográfico, sus analogías con la didáctica general, y los principios permanentes que todo profesor de Geografía debe tener presente?

En el libro de UNESCO-TEIDE, tal vez el más completo en cuanto a presentación científica, bibliografía y materiales, que se haya publicado acerca de la enseñanza geográfica, aunque no muy realista en sentido práctico, se encuentran sin embargo, los elementos diferenciales de la naturaleza de la Geografía, los cuales citamos a continuación, intercalando nuestra propia clasificación e interpretación con las normas didácticas generales.[24]

He aquí los cuatro principios básicos que consideran específicos de la Geografía los siete distinguidos miembros de la Comisión Internacional de geógrafos que redactaron el libro citado:

1. Estudio de los *fenómenos visibles* y los factores no visibles (es decir, estudio del hecho real y de aquellos otros, como los elementos histórico, psicológico, espiritual, etc.), que sean capaces de modificar el paisaje; didácticamente podemos decir que este principio corresponde a la observación;
2. Localización y extensión de los fenómenos (resulta muy claro, y se refiere a que no hay hecho geográfico sin lugar real, y que además debe ser comparado el mismo hecho con otros de lugares semejantes;
3. Principio de relación tierra-hombre (no hay, pues, hecho geográfico que sea absolutamente físico, ni tampoco hay

[23] Citado por A. Santamaría en *Didáctica de la Historia y Geografía*, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1965, pp. 31-32.

[24] UNESCO-TEIDE, *Método para la Enseñanza Media*, Madrid, 1965. Segunda reimpresión de la 2da edición, Barcelona, 1975.

ninguno en la geografía humana que sea absolutamente independiente de la naturaleza);

4. La Geografía es una ciencia actual, práctica y aplicada. Quiere esto decir que toda enseñanza geográfica debe actualizarse, renovarse, y que dentro de un criterio exclusivamente científico, tiene una utilidad y practicismo permanentes, aunque habría que agregar a lo anterior, el sentido de solidaridad humana, derivado del conocimiento geográfico de grupos y países.

No hay que olvidar que el mejor método depende de la calidad del alumno, de la del maestro, de la misma índole o naturaleza de la asignatura, y de los elementos auxiliares como tos, mapas, medios audiovisuales, etc.

II
OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

1. Objetivos generales o comunes a todos los niveles

Como cuestión previa a los demás aspectos de cualquier tipo de metodología, debe plantearse el problema de los fines y objetivos de la enseñanza geográfica, así como el de los valores y contenidos, términos todos estos que muchas veces son confundidos.

En primer lugar, hay que considerar los llamados objetivos generales, que son válidos para todos los cursos y niveles. Más adelante veremos los específicos o particulares, que corresponden a los diversos grados de educación.

La primera clasificación sería la siguiente:

a. Fines y objetivos educativos,
b. Científicos,

c. Sociales y cívicos y
d. Prácticos.

2. Fines educativos

Los fines educativos son básicamente formativos, esto es, que la Geografía desarrolla mediante su estudio cualidades de observación, experimentación, juicio, imaginación, razonamiento, es decir, que ayuda al desenvolvimiento de las cualidades de la inteligencia humana.

Como ejemplo, tomemos el estudio del colorido de un mapa.

El azul suave, casi blanco, es el color de las aguas costeras; el azul intenso, el de las aguas profundas. La observación simple del color y el conocimiento *racional e inteligente* de los matices nos hace ver que cuanto más profundas son las aguas, deben ser más oscuras, y la imaginación nos hará pensar en la misteriosa fauna que vive en los abismos oceánicos, que efectivamente es extraña y primitiva.

El cultivo y desarrollo normal de la memoria, esa gran calumniada y utilizada hasta en las más puras matemáticas (sin saber la tabla de multiplicar no vamos a ninguna parte), es también otro fin y consecuencia del estudio razonable y de la retención mínima de datos y nombres geográficos, aunque este no sea un propósito de la enseñanza de la Geografía en su sentido amplio.

El cultivo de los *sentimientos estéticos* es igualmente otro objetivo y resultado del estudio de la Geografía: la contemplación de la belleza de un paisaje, valle, montaña, costa, etc., así como las fotografías del mismo a través de las ilustraciones de los libros, o el saber dar un colorido adecuado a un mapa, despiertan y desarrollan el sentido estético del educando.

3. Fines científicos

El estudio de la Geografía debe adiestrar al alumno, en primer lugar, en los conocimientos de hechos concretos que constituyen los contenidos de la ciencia geográfica: estudio de los volcanes, el relieve, los ríos, los grupos humanos, sus ocupaciones derivadas de las riquezas terrestres, etc.

Pero además de estos hechos concretos está el razonamiento de la *causalidad* de los mismos y el principio de relación de los *fenómenos*, que hacen de la Geografía una ciencia de los fenómenos del espacio terrestre.

Como ciencia, la Geografía también es una *ciencia de síntesis*, ya que agrupa una serie de hechos de otras ciencias, como la Geología, la Botánica, la Zoología, la Sociología, etc., y las coordina con fines integradores y unitarios.

El estudio de la Geografía debe igualmente desarrollar el sentido de *precisión científica*, de rigor sistematizador. Por ejemplo, cuando decimos que la Geografía es la *ciencia del paisaje*, debe desterrarse de la mente del alumno la idea del paisaje literario, o de la simple descripción de los elementos que lo constituyen. Hay que conseguir que halle la explicación de los hechos, como se hace en todas las ciencias. El mono no podría vivir en las regiones polares, porque *moriría de frío*. El oso polar no puede vivir en el Ecuador, por el *calor excesivo*, al que no está acostumbrado.

Además, como veremos más adelante, al tratar de las formas y procedimientos didácticos, la redacción de resúmenes, cuadros, sinópticos y estadísticos, etc., contribuye a que el alumno adquiera hábitos de investigación y sistematización científica. Por último, el *conocimiento*, *conservación* y *explotación racional de los recursos naturales del país*, es un fin científico primordial.

4. Fines sociales y cívicos

Una enseñanza geográfica moderna no puede descuidar los fines sociales y cívicos que deben estar presentes en la acción didáctica.

En un breve cuadro sinóptico, podríamos resumir así tales objetivos:

a. *Conocimiento de las características distintivas* de la sociedad a que se pertenece, de donde se derivaría una comprensión y amor hacia todo cuanto representa los *valores patrióticos*. No se ama lo que no se conoce, se ha dicho muchas veces. Naturalmente, en este aspecto la influencia del maestro, como debe ser en la enseñanza histórica, no puede incurrir en "patrioterismo" inútil y hasta peligroso, por exageraciones deformantes de la verdad;
b. *Conocimiento de la existencia de diferentes naciones*, lo que provocaría una *comprensión* de las otras culturas y sociedades, en particular las del continente americano, tal como se recomendó y aprobó por iniciativa dominicana en la Primera Conferencia Interamericana de Ministros de Educación en Panamá en 1943.[25]
c. *Desarrollo de la solidaridad y tolerancia internacional*, que contribuya a mejorar las relaciones entre los diversos países, como consecuencia de una preparación educativa a distintos niveles. La educación geográfica es, tal vez, de manera más objetiva que la historia, ventana abierta al mundo de la *comprensión* y de la *paz*. La UNESCO ha recomendado la aplicación de este objetivo, a escala internacional.
d. *Cultivo de un humanismo amplio*, derivado de la información unitaria del género humano, y, en consecuencia, el

[25] Delgado de Carvalho, *obra citada*, p. 7.

mejoramiento de las relaciones intersociales en su propia patria.

Es lo que llama Delgado Carvalho[26] cierta liberalidad que permite ver con simpatía a las otras naciones.

4. Fines prácticos

Posiblemente, la enseñanza de la Geografía, según el maestro que la dirija, el método que use y el material que utilice, es la materia más entretenida y actual de todo el currículo, excepto el lenguaje y la literatura, por su valor especial para la comunicación.

El *primer objetivo* práctico de los conocimientos geográficos es *ofrecer el fundamento para la comprensión de la información noticiosa diaria* de lo ocurrido en su país y el mundo, información siempre útil al simple ciudadano, al estudiante, al político, al economista, etc. No es posible en la actualidad ser una persona culta e informada, si no puede interpretar y localizar los hechos que todos los días saltan a la vista en las páginas de los periódicos.

Segundo objetivo: Para ciertos grupos especiales, el conocimiento geográfico es imprescindible, ya que están en relación directa con sus propias profesiones, como el estadista, el diplomático, el industrial y el comerciante, el marino, etc.

Tercer objetivo: La Geografía explica muchos hechos históricos que por sí mismos no aparecen relacionados, es decir que las condiciones geográficas han determinado y siguen determinando todavía las causas y el desenlace de un acontecimiento histórico. Hablaremos más ampliamente de este aspecto en

[26] Delgado de Carvalho, Carlos. *Historia, la Geografía y la instrucción Cívica*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1ra edición, 1952, p. 112. El autor redactó la ponencia aprobada.

otro lugar, siempre sin caer en el fatalismo del determinismo ya trasnochado.[27]

Cuarto objetivo práctico: Ayudar a cualquier ciudadano que se ha convertido en viajero, por placer o por deber, a preparar su viaje con economía de tiempo y dinero, organizando con sus conocimientos geográficos o de los demás, su ruta, presupuesto, lugares a visitar, etc.

5. Objetivos especiales de la educación primaria

No todos los fines señalados anteriormente, así como los objetivos indicados, pueden aplicarse y desarrollarse en la educación primaria o en la universitaria.

Sin embargo, con diferencias de profundidad, muchos son comunes a todos los niveles. Veamos, no obstante, en un cuadro de fácil comprensión, revisión y asimilación, cuáles son los que nos pueden orientar en la educación primaria, y asimismo los específicos de la misma.

Los objetivos básicos de este nivel son, pues, los siguientes:

a. *Desarrollar el aspecto educativo-formativo*, mediante el cultivo de los valores morales de *verdad*, *conducta*, *inteligencia*, *memoria*, etc.;
b. Obtener del alumno que consiga, sin atosigarlo, un cúmulo aceptable de *información geográfica*;
c. *Despertar el amor a la Patria, y también la solidaridad internacional*, mediante el conocimiento objetivo de otros países y del suyo;
d. *Iniciar el adiestramiento científico* elemental, y mediante el juego de los itinerarios, un conocimiento del mapa de carácter práctico.

[27] Veáse el capítulo "La Historia en sus relaciones con la Geografía", del prof. Marcelino Ibáñez, en el libro *Didáctica de la Historia,* publicado por la Dirección de Enseñanza Media, Madrid, 1963, p. 61.

Todo lo anterior tiene que descansar, necesariamente, en principios elementales de iniciación, que deben incluir desde el conocimiento de la pequeña comarca o ciudad donde vive el alumno, hasta el estudio introductorio de la geografía universal, en el último curso de este nivel.

6. Objetivos de la Educación Media (Secundaria)

En la educación media, hay varios objetivos que son iguales a los correspondientes a la primaria, pero aquí ya pierden su excesiva elementalidad de entretenimiento. Además, hay otros objetivos específicos, así como normas metodológicas distintas, acordes con la edad de los adolescentes de este ciclo educativo, y que estudiaremos en el lugar correspondiente de este trabajo.

Los objetivos geográficos son los siguientes:

a. *Aumentar el interés por los hechos de la geografía universal*, especialmente la humana y económica, a diferencia de la primaria, en la cual tuvo prioridad la geografía nacional;
b. *Intensificar los fines educativos, formativos y culturales*, en particular estimular el sentido de relación comparativa y razonamiento causal de los hechos. Ej. En Suecia no se cultiva el arroz, porque este necesita un clima cálido y húmedo, como el de los trópicos o el del monzón del sudeste asiático;
c. *Desarrollar igualmente los valores propiamente científicos* de la Geografía, como el principio de causalidad y los aportes de la Climatología, Etnografía, Geología, etc., a la Geografía General;
d. *Habituar al estudiante, con mayor frecuencia y precisión* que en los últimos años de la educación primaria, a realizar croquis, mapas, recopilaciones de datos estadísticos, etc.;

e. *Intensificar la deducción de conceptos de solidaridad humana*, a través del estudio de la geografía de otros países.

7. Objetivos de la enseñanza geográfica en la Universidad

La primera cuestión de fondo que se plantea en la enseñanza geográfica en la Universidad es dividir en dos vertientes dicha enseñanza:

a. El *aspecto complementario* de la incorporación de la Geografía a nivel de Colegio Universitario, curso preuniversitario, materia electiva para conseguir créditos de Escuelas y Facultades que la incluyan en su currículo, en fin cualquier forma de enseñanza de conocimientos geográficos a nivel no profesional geográfico;
b. *La enseñanza de la Geografía como una carrera para el futuro geógrafo, profesor de Geografía*, o como ocurre en muchos países, como parte de la formación del docente de Ciencias Sociales.

En el primer caso, la Universidad debe tratar de conseguir los siguientes fines:

a. *Mediante dos cursos monográficos por lo menos semestrales, revisar y ampliar, actualizándolos*, los hechos geográficos más importantes de la geografía nacional y de la descriptiva mundial
b. *Que el alumno universitario llegue a dominar con absoluta soltura cualquier Atlas* y su correcta interpretación: c) Que mediante la información de las últimas modificaciones políticas, territoriales y económicas, pueda ser considerado hombre de su tiempo.

Con respecto a los fines de la enseñanza de la Geografía a nivel profesional, podríamos concretarlos así:

1. Tratar de que el alumno universitario futuro profesional de la Geografía, *adquiera la formación científico-educativa* que le permita después transmitir a sus alumnos conocimientos, habilidades y conductas adecuadas a su nivel;
2. *Desarrollar los hábitos de la investigación*, ya sea de hechos sobre el terreno, como el estudio de libros y documentos;
3. *Equilibrar en su currículo el estudio de las diversas partes de la Geografía* (general, nacional y universal), aunque en el último curso se dé preferencia a una especialidad;
4. C*ultivar hasta donde sea posible un mínimo de conocimientos cartográficos* imprescindibles a este nivel educativo, así como destreza para la preparación de diagramas, sinopsis, etc.

Parte importantisíma para conseguir estos objetivos, es la existencia de un verdadero Departamento de Geografía en la Universidad, que disponga de todos los medios necesarios, como son aula especializada, mapas de todas clases, planetarios, aparatos

diversos de proyección, biblioteca especializada, abundancia de ficheros, colección de diapositivas, etc.

III
MEDIOS AUXILIARES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

1. Importancia de los medios auxiliares y sus clases

Al entrar ya en el dominio de la didáctica aplicada, nos encontramos con el uso de los medios y formas auxiliares en la enseñanza de la Geografía.

Aunque la tecnología educativa es en general muy importante en todas las áreas o grupos de asignaturas, en lo que se refiere a la Geografía adquiere especial interés, y podría decirse que es en esta materia donde pueden desplegarse con toda su intensidad las modernas técnicas audiovisuales.

Además de la forma oral, que pertenece principalmente al campo de los *procedimientos* tradicionales, se pueden considerar básicamente tres formas auxiliares:

- *la escrita*, que incluye los libros de texto, libros de viajes y lecturas geográficas, diccionarios, enciclopedias, etc.;
- *la gráfica*, con los mapas y sus diversas clases, atlas, fotografías, etc.;
- *la audiovisual*, con los proyectores y diapositivas, grabadoras y discos, filminas, películas, especialmente las geográficas, etc.

2. Los libros

El libro de texto es el primer y más importante auxiliar del alumno para su estudio, repaso y consulta, y muy bueno también para el profesor, si sabe usarlo y sacarle el debido provecho. Se ha criticado mucho el abuso del libro de texto, pero esto es cuando sus cualidades son pésimas, es caro, y se utiliza como recurso *memorístico*.

Sin embargo, un buen libro de texto, adecuadamente presentado con grabados, dibujos, mapas, croquis, etc., y con el tipo adecuado de letra según la edad del alumno, armoniosamente diagramado en la parte gráfica, y distribuido equilibradamente en unidades didácticas y lecciones, será siempre un valioso auxiliar para la enseñanza.

Los libros de viajes, amenos y atractivos, los diccionarios y enciclopedias, con la posibilidad de disponer de una pequeña

biblioteca especializada, complementarán esta primera forma escrita de la enseñanza geográfica.

3. Los mapas y los Atlas

Todos los hechos geográficos son susceptibles de ser representados en los mapas. El mapa es, pues, el medio más eficaz, necesario y de aproximación realista de los fenómenos geográficos.

No puede prescindirse de su uso en la clase por el profesor, así como el alumno debe tener a ser posible su Atlas delante, para seguir las aplicaciones dadas por el maestro sobre el mapa mural. No hay clase de Geografía que no requiera el uso del mapa. De otra forma caeremos en la enseñanza memorística, y como ocurre muchas veces, tanto el profesor como el alumno no acostumbrados a su empleo, *se pierden* cuando se les pone frente a un mapa.

Tanto los mapas que se utilizan en la clase como los Atlas de los alumnos, deben reunir las condiciones gráficas de colorido, para las llanuras y montañas; profundidades marinas; nombres visibles fácilmente; signos convencionales; escala, etc.

Cuestión previa a la enseñanza geográfica debe ser *aprender a leer e interpretar* todo lo anterior: el verde de las llanuras y el bermellón de las montañas; el *azul* claro de las aguas costeras; los círculos de diversos tamaños; *las curvas de nivel*; los planos de ciudades; la proporcionalidad de la *escala*, etc.

En cuanto a las clases de mapas, es preciso que el alumno se dé cuenta de la diferencia entre un mapa general *físico-político*; y otro que represente un solo aspecto. Los mapamundis y los particulares, dedicados a un continente o una *nación*. Las comunicaciones económicas, étnicas, etc., así como es importante el estudio elemental o más profundo, según los niveles de los estudiantes, de las *proyecciones*, *signos convencionales*, *círculos matemáticos*, etc.

El mapa debe ser un objeto constante de estudio; es sobre él que actúa el hecho docente geográfico. El uso de globos y mapas apizarrados de la colección mural en soportes o portamapas, es esencial en cualquier grado de enseñanza. Por último, el Atlas debe ser compañero constante del alumno, para que pueda seguir y contestar las explicaciones, y preguntas del profesor. Con respecto a los ejercicios con mapas y a lo que puedan hacer los estudiantes, insistiremos más adelante al hablar del aprendizaje y sus ejercicios.

Los medios audiovisuales en la enseñanza de la Geografía son básicos. Las diapositivas, filminas, láminas, discos, películas, grabadoras y televisión, tanto de carácter general como en circuito cerrado, son formas ya imprescindibles de la docencia geográfica. Así los proyectores de cuerpos opacos, los retroproyectores y otros de diverso tamaño y uso, son también de empleo normal en la actualidad. No hay que olvidar el humilde pizarrón de uso múltiple, y el sencillo mapa mural, que en las escuelas rurales y en los países subdesarrollados continúan siendo de gran valor.

4. Visitas y excursiones geográficas

El tema de las excursiones geográficas ha atraído siempre la atención de los educadores, y cuenta con una abundante bibliografía.[28]

La excursión, sea geográfica, histórica o de carácter naturalista, pone al estudiante en relación viva con el *hecho estudiado*. En toda excursión debe haber dos partes esenciales: a) *preparación* y b) *realización y aprovechamiento*.

Ninguna excursión puede rendir auténticos frutos, si no es preparada por el maestro con anticipación. Primero se hará la

[28] Véase Santamaría Arández, Álvaro: *Excursiones y viajes de estudio*, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1965, pp. 90-91.

elección de acuerdo con la *edad* y *grado* de los alumnos, tiempo disponible, *recursos económicos* si se trata de excursiones largas, es decir de cuantos requisitos sean necesarios para obtener el resultado apetecido.

Habrá también preparación psicológica, promoción entre los padres, y selección de objetivos generales y específicos que se desean conseguir: *paisaje en general*, *relieve*, *ríos*, *lagos*, *frentes*, *cascadas*, *vegetación*, *productos y comunidades humanas* (pueblos y ciudades).

La excursión responde a la adquisición de conocimientos e información en el lugar propio, pero eso no elimina la *diversión* o *entretenimiento*, socialización de los alumnos y profesores, y educación estética, así como la *ampliación del mundo del estudiante*, chico o ya casi adulto, ya que es una forma de cultura y de comprensión regional, nacional o internacional, como las excursiones largas de fin de carrera que organizan muchas Universidades. Para esta primera, el profesor prepara pues una lista de *observacione*s, *visualizaciones* y *datos* que los alumnos deben retener.

En la segunda parte, realización y aprovechamiento, se tomará como norma que todo alumno debe llevar un cuaderno de apuntes, para tomar nota de los aspectos más importantes que haga destacar el profesor, director de la excursión, así como sus propias observaciones originales, cosa esta de gran interés educativo general.

Por último, al regreso es necesario que sin perder las impresiones más frescas de la excursión, se haga un ejercicio o varios, que tengan relación con lo visto y estudiado: *narración*, *descripción*, *cuadros sinópticos*, *aspectos económicos*, *físicos* y *humano*, etc.

En ciertos niveles, secundario y universitario, estos trabajos pueden ir acompañados por dibujos y fotografías.

5. Necesidad de departamento de Geografía: el aula especializada

Como breve ampliación de lo dicho acerca de la enseñanza geográfica en las Universidades, agregaremos algunas reflexiones y recomendaciones. No se trata de la organización exclusivamente profesional de una Facultad para la formación de geógrafos y profesores de Geografía, sino del caso más corriente de un pequeño Departamento complementario del de Historia, que ayude a conseguir una mejor especialización hasta la profesionalización total, objetivo este último más difícil.

El departamento puede estar dirigido por el propio decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Humanidades o Ciencias Sociales, según la denominación de cada Universidad y país, y tres o cuatro profesores que se distribuyan normalmente y con carácter fijo, las varias asignaturas (General, Universal, de América, Humana, Económica, Nacional, etc.), y grupos cuya docencia corresponda a un año académico determinado.

Después de la asignación de grupos y asignaturas, de procederse a la preparación de *programas realistas y modernos*, de acuerdo con el número de horas asignadas a la docencia. Se seleccionarán también, después de un estudio minucioso, los textos adecuados a cada materia, así como la formación de una biblioteca especializada, y la iniciación de un pequeño museo geográfico.

Asimismo se formulará un plan de excursiones anuales, y de preparación de pequeñas monografías que se publicarán en la revista de la Universidad. Se podría también formar una Unidad Elemental de Investigación.

Por último, desde el plan exclusivamente docente, es conveniente dedicar *una* de las *aulas* del Centro para la enseñanza de la Geografía, donde el profesor disponga de los mapas de todas clases, aparatos de proyección, libros etc. Esto es de fácil

realización coordinando los horarios de las distintas clases de los diversos profesores.

Disponer de una de las aulas para la enseñanza geográfica, es el primer paso para conseguir resultados positivos en la preparación de los futuros profesionales de esta rama de las Ciencias sociales.

IV
LA ACCIÓN DOCENTE Y LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA

1. La unidad didáctica y la lección

Desde el punto de vista de la enseñanza, la primera cuestión que se plantea el profesor, es la de dividir los contenidos totales de una materia, problema idéntico al que se le presenta a un planificador de un programa de Geografía que abarque los niveles primario y secundario de esta disciplina. En la Universidad resulta más fácil, ya que los objetivos y contenidos son mucho más concretos, así como el número de cursos.

La escuela tradicional hacía la división de contenidos por *lecciones*, es decir, por pequeñas porciones diarias, en que se dividía el total de una asignatura. La Escuela Nueva los divide en *unidades didácticas* cuando se trata de la división por parte del profesor o del autor de un libro, y *unidades de trabajo*, al aplicar a la realidad del aprendizaje del alumno los objetivos y contenidos.[29]

La unidad didáctica podrá definirse como toda parte coherente de una asignatura, con un amplio contenido común, con objetivos concretos, que se desarrolla en un tiempo dado

[29] Edreira de Caballero, Dra. Angelina, *Metodología de los Estudios Sociales*, Publicaciones "Cultural", La Habana, Cuba, p. 59 y siguientes.

(semanas, quincenas, etc.) y que a su vez, puede dividirse en partes más pequeñas (temas, lecciones). Hay también los guiones diarios, y la didáctica moderna ha creado los llamados esquemas, que son resúmenes para el profesor, que incluyen desde la motivación, desarrollo, ejercicios, etc. hasta la evaluación de los resultados.

Entre los tipos más conocidos de esquemas están los Scheibner, Rude, Morrison, Maguirre (McGuire), etc. Este últimopresenta los cinco puntos siguientes:

I. *Formulo mi problema* o propósito (objetivos y motivación);
II. *Analizo el problema* (estudio de factibilidad del tema);
III. *Hago el plan de mi trabajo* (formas, métodos y procedimientos de trabajo);
IV. *Desarrollo de mi plan* (actividades).
V. *Aprecio los resultados de trabajo* (evaluación).

2. Evaluación: pruebas y exámenes

La evaluación supone la existencia previa de la acción dirigida del maestro: *clase oral*, *localización en el mapa*, *preguntas de comprobación*, *lecturas comentadas*, *proyecciones*, *estudio dirigido*, etc.

Igualmente la evaluación supone otra premisa, que corresponde al esfuerzo preparatorio del alumno, al que llamamos *aprendizaje*.

Únicamente cuando se han cumplido ambos requisitos, podremos entrar en la comprobación o calificación de los resultados.

¿Qué formas didácticas deben ser utilizadas en la evaluación de la docencia geográfica? Consideramos que *todas*, aunque según los niveles, propósitos y parte de la Geografía de que trate, pueden preferirse algunas sobre las demás.

Podíamos agruparlos así: a) Ejercicios escritos de *puntos muy concretos de desarrollo*, de extensión limitada, *para apreciar cualidades subjetivas del alumno, como facilidad para la expresión escrita, sentido de síntesis, selección de lo importante sobre lo accesorio*, etc.; b) *Ejercicios prácticos cartográficos*, que van desde el mapa esquemático de contorno, hasta un mapa especial (económico, físico, de comunicaciones, etc.), tipo este que correspondería a las clases universitarias; c) *Pruebas objetivas o tests*.

Estos últimos son muy útiles en cualquier nivel y ocasión comprobación: de rendimientos en una clase, ejercicios parciales, exámenes finales, etc. De las diversas clases de tests (verdadero-falso, sí-no, completación, opuestos, selección múltiple, etc.), las dos formas finales son, a juicio del autor, las que ofrecen mayor garantía de precisión y contenido.

BIBLIOGRAFÍA

Además de las obras citadas en el texto de este trabajo, agregamos una lista mínima de libros y artículos de revistas, que son aprovechables para quien desee ampliar el conocimiento del tema. Si alguien quisiera profundizar más, puede consultar el capítulo VIII del libro de la UNESCO, *Método para la enseñanza de la Geografía*, Barcelona, 1975, pp. 244-304.

Libros

Carr, Edwis: *Los estudios sociales en la escuela hoy*, Troquel, B. Aires, 1976.

Coronas Tejada, L.: *Didáctica de la Geografía,* Ed. Anaya, Salamanca, 1971.

Debesse-Arviset, M.: *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1974.
Delgado de Carvalho, C.: *La Historia, la Geografía y la Educación Cívica*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1953.
Ezquerra, R: *Didáctica de la Geografía*, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1962.
Franqueiro, A. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ateneo, Buenos Aires, 1972.
Matos Rodríguez, A.: *Didáctica de la Geografía*, Burges, 1973.
Meynier: *Guide de 1'étudiant en Geographie*, Paris, 1971.
Ortega, R. *Concepto y Método de la Geografía y de la Historia*. Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, Madrid, 1970.
Thralis Zoe, A. *The Teaching of Geography*. Appleton Century.

Revistas (artículos)

Clozier, R.: "L´enseignement de la Geographie et l´adaptation des programmes au niveau des éleves", *Cahiers de G. de Quebec* No. 9, octubre de 1960-marzo 1961.
Mensua, S., "Bibliografía sobre metodología y enseñanza geográficas", *Educación* CCXXV.-1953.
Propato, J. Ángel: "Para una enseñanza activa y objetiva de la Geografía", *Limen* Nos. 41-42, 1973, y No. 43, 1974.
UNESCO: "La enseñanza de la Geográfia". *Revista Analítica de Educación*, Vol. XIII, No. 1, 1961.

Estas obras y revistas que aparecen en la lista anterior, figuran en el Anexo al *Boletín* No. 1 de *Educación Abierta*, órgano del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, febrero de 1977, forman parte del fondo bibliográfico de la Biblioteca de dicho Instituto.

La primera Constitución política de la República Dominicana y sus reformas entre 1844-1861

Prólogo general

La vida histórica de la República Dominicana –cuyo primer centenario como nación libre se celebra este año de 1944– es tal vez de las más agitadas entre la de las nuevas naciones americanas. El estudio de su historia constitucional ofrece especial interés en cuanto en ella se reflejan de manera palpable todos los acontecimientos políticos por los que ha pasado el país.

Con seguridad el hecho de que Santo Domingo sufriera una serie de vicisitudes causadas por los cambios de situación y por dominaciones extranjeras[1] contribuyó a forjar el espíritu de independencia y a que esta fuese proclamada con anterioridad a lo que hubiere sido en otras circunstancias de más normalidad.

Desde la Paz de Basilea de 1795, fecha que señala su primera separación de España cuando es cedida en forma

[1] Esta sensación de incertidumbre, está reflejada admirablemente en la siguiente quintilla de la época, escrita por el P. Vásquez:

Ayer español nací,
a la tarde fui francés
a la noche etíope fui,
hoy dicen que soy inglés:
no sé que será de mí.

Véase Rodríguez Demorizi, Emilio: *Poesía popular dominicana*, Vol. 1, Ciudad Trujillo, 1938, p. 17.

inconsciente a Francia, hasta la ocupación americana de 1916-24, pasa por etapas sucesivas de independencia y de sumisión a países extranjeros. Una primera dominación francesa que la ejerce efectivamente Haití, otro período propiamente francés, incorporación a España como consecuencia de la reacción española antinapoleónica, pero caracterizada por una laxa relación con la península que ha hecho que se denomine a este período el de la "España Boba"; independencia efímera proclamada por Núñez de Cáceres en 1821 que dura apenas dos meses, dominación haitiana hasta 1844; verdadera independencia hasta 1861, en que el general Santana la anexiona a España después de diversos titubeos por parte de los conservadores acerca de a qué nación se le ofrecerá el protectorado, y por fin, un sacudimiento patriótico en 1863 que triunfa en 1865 definitivamente, restaurando la independencia política de la República, que ya vivirá libre, excepción hecha de la ocupación americana más reciente. Si a esto agregamos las frecuentes perturbaciones a que estuvo sometido el territorio de la colonia de Santo Domingo antes de la Paz de Basilea, como consecuencia del establecimiento de bucaneros y filibusteros franceses en su parte occidental, perturbaciones cuyos efectos más constantes y desastrosos los soportó la población civil y criolla más que las escasas tropas peninsulares, vemos pues que la historia dominicana es verdaderamente dramática y que tantas calamidades debidas a intromisiones extranjeras tenían forzosamente que determinar los hechos que suceden; estos alcanzan dos momentos culminantes: uno de 1844, brote incontenible de querer ser ya nación y fecha inicial de su independencia, y otro el de 1863, secuela de la desafortunada anexión a España.

La historia constitucional dominicana puede dividirse en tres grandes etapas, y no obedece a razones de fondo ni a caracteres formales de la ley fundamental, sino a consideraciones de orden político, ya que cada uno de ellos responde

al hecho de recobrar la República su independencia: el 1ro. frente a Haití (su nacimiento como Estado independiente); el 2do. frente a España (1861-1865); y el 3ro. al poner fin a la ocupación de Estados Unidos de América (1916-1924). La segunda y tercera vez que la República recupera su soberanía no lleva a cabo una nueva obra constitucional, sino que tomando como base una revisión anterior, la reforma adaptándola a la realidad del momento.[2] El gran número de las reformas introducidas en la Ley Constitucional durante el siglo que lleva de existencia, y la manera, a veces irregular, de producirse esas reformas –obra de las circunstancias políticas e históricas que influyeron en su producción– ha inducido a muchos a declarar que Santo Domingo tenía un número exagerado de textos constitucionales.

Eso obedece a que cuantas veces hubo de hacerse una reforma[3] esta no se hizo en forma de enmienda parcial, sino que se votó el nuevo texto íntegro sin distinguir las nuevas disposiciones de las viejas, siendo así que en realidad solo ha habido "dos constituciones, una autoritaria y otra liberal, que se alternan, la primera de 1844 a 1874, y la liberal a partir de esta última fecha."[4]

Del examen de los diversos textos, votados "in extenso" de conformidad con el precepto constitucional que estatuye que "la ley que reforma a otra se redactará íntegramente y se derogará la anterior en todas sus partes", resulta que se trata de meras reformas parciales. Al sustituir un texto por otro, no se respeta

[2] La restauración toma como base la Constitución de Moca y la reforma de febrero de 1854. Al fin de la ocupación americana se reforma la de 1908.

[3] Ireland: *Cursillo de Derecho Constitucional Americano Comparado*, publicaciones de la Universidad de Santo Domingo, 1941, pp. 73 y 79.

[4] Levene, Ricardo, *Historia de América*, bajo la dirección de..., Vol. XI (América contemporánea), Buenos Aires, 1941, pp. 467-468. Lugo, Américo, "Emiliano Tejera", *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. IV, 1941, pp. 284 y ss.

el orden sucesivo de ellos, sino que busca aquel que responde mejor a los intereses políticos del momento. Así hizo el general Santana en 1858 al resucitar el texto reformado de 1854; así hizo el presidente Báez en 1865 y 1868 adaptando la propia del 54, sin enmiendas la primera vez pero con ligeras modificaciones la segunda; y así había de hacer el general Cesáreo Guillermo en 1879.

Los textos a que se refiere el presente trabajo comprenden el primer período, desde la independencia que nos da la llamada Constitución de San Cristóbal de 1844 –con sus antecedentes constitucionales– hasta el momento de la anexión a España en 1861, en cuya fecha había tenido ya la República Dominicana cuatro. El contenido general de todas ellas es el mismo de las constituciones liberales americanas del siglo XIX, aunque a veces por circunstancias especiales –como en el caso de la de 1844 con su artículo 210– puede considerarse con vigencia restringida, por el estado de guerra. Tienen igualmente estas constituciones sus matices de autoritarismo y liberalismo más amplio, según fluctúe la situación política, y también registran ciertas alteraciones interiores de tipo regional, que se traducen en la carta fundamental en tendencias al centralismo o a la descentralización. En cuanto a influencias doctrinales y orgánicas, registra la más amplia española –por algo había disfrutado Santo Domingo del régimen constitucional del Código gaditano de 1812–, de la francesa a través de las constituciones haitianas y de los principios de la revolución contenidos en la misma Constitución española de Cádiz, y por último de la americana.

Estas influencias se pueden apreciar más particularmente en la primera de todas ellas –la de 1844– puesto que las demás de este primer período la toman como patrón en la mayor parte, y el resto obedece a causas de mera anécdota política.

I. Introducción Histórica

Desde que el tratado de Basilea de 1795, que determinaba la cesión a Francia de la parte oriental o española de la Isla de Santo Domingo, había creado diferencias y peculiaridades en sus habitantes, dándoles algo de lo que algún tiempo después exigiría Renan para definir la Nación –"glorias y errores en el pasado, y una voluntad colectiva de hacer en el porvenir"– era cuestión de tiempo, el que la más antigua provincia española de América consiguiera su independencia política, y llegara a actuar como Nación libre.

La dominación haitiana y francesa primero, hasta 1809, la reincorporación a España después, plena de dificultades de gobierno por circunstancias especiales de crisis políticas en la Península, y de indiferencia e incomprensiones del rey y gobernantes sin mentalidad de alcance histórico; el primer estallido de aspiración de independencia, proclamada esta por el patriotismo en germen y realizada por Núñez de Cáceres en 1821, de vida breve y ahogada en el crisol idealista de la Gran Colombia, y por último, la dominación haitiana presentada al principio con la capa de la indivisibilidad política y territorial de la Isla, pero ejercida duramente desde 1822 hasta 1843 por el presidente Jean Pierre Boyer, crearon las condiciones posibles para que un pueblo sometido a tales pruebas de influencias distintas, pero de finalidad idéntica, despertara en su propia conciencia, y aspirara a ser libre y a modelar su auténtica personalidad. Los contrastes que tuvo que apreciar en tan poco tiempo y de forma violenta, y los diversos ensayos a que estuvo sometido, la indiferencia de unos y la violencia y el olvido de sus características tradicionales por parte de otros, que fueron las normas de sus diversos dominadores, llamáranse españoles, franceses o haitianos, sembraron el germen de la independencia en el pueblo dominicano, creando el sentimiento de Patria y nacionalidad un

poco impreciso al principio en su contenido para la masa general de los habitantes, pero lleno de realismo en sus aspiraciones, y sentido, deseado ardientemente y definido, por el grupo que a sí mismo se llamaba de patriotas, que encabezado por Juan Pablo Duarte, fundó el 16 de julio de 1838, La Trinitaria.[5]

Y si no a imponer su hegemonía como parte más extensa, aunque menos poblada, y de más importante tradición y pureza aborigen, junto a la mayor intensidad étnica, cultural e histórica de su ascendencia española y de su papel en lo que había transcurrido de historia americana moderna, frente a la mínima que en lo aborigen y en lo francés representa el haitiano, sí que el pueblo dominicano tenía cuando menos el derecho vital a ser independiente. ¿Y no había de tener tal aspiración, cuando antes de estar organizado como Estado tenía ya como pueblo, planteado uno de los problemas geopolíticos más delicados que ya Ratzel en su Antropogeografía señaló y después Bruhnes, Dix y especialmente Vallaux, han considerado como fundamentales para caracterizar una Nación en cuanto a su existencia como unidad diferenciada de sus vecinos geográficos, como estímulo de posibilidades históricas futuras, y por último, como signo de madurez histórica? Se alude, pues, al problema histórico fronterizo, no en cuanto a los límites de las llamadas fronteras naturales o al de una línea convencional, sino al que presentan las zonas de fricción en la lucha permanente de influencias contrarias, que aspiran a eliminarse mutuamente para imponer la cultura nacional. Y en Santo Domingo existía ya ese problema vivo desde los primeros tiempos de la colonización, cuando piratas, filibusteros y bucaneros agrupados todos por el odio común a España, y unidos la mayoría por la impronta común

[5] Véase Serra, José Ma., *Apuntes para la historia de los trinitarios*, Santo Domingo, 1887, Machado, José M., *Ensayo sobre la obra revolucionaria realizada por Duarte y La Trinitaria desde el 16 de julio de 1838 hasta el 27 de febrero de1844*. Edic. de la Academia Dominicana de la Historia, Ciudad Trujillo, 1938.

de sus antecedentes criminales y la solidaridad engendrada por nuevos crímenes, junto al afán colectivo de botín, iniciaron la ocupación de la isla de la Tortuga, acabando por establecerse en tierra de Santo Domingo, empezando poco después el Gobierno francés, en el siglo XVII, el litigio fronterizo con el Tratado de Ryswick de 1697, continuando después con el de Aranjuez de 1777, y que tendrá un triste epílogo por parte del Gobierno español, con la cesión de la parte oriental a Francia mediante el Tratado de Basilea de 1795.[6]

La segunda dominación haitiana que empezó con la invasión Boyer en 1822 y que duró hasta 1844, había acentuado la diferencia entre los dos pueblos de tradición histórica y mentalidades distintas. El sentido de su propia personalidad, íbase afirmando entre los habitantes de la antigua parte española, y los deseos de independencia en aumento, cosas que favorecieron la nueva situación de debilidad y confusión, creada a consecuencia del derrocamiento de Boyer y la proclamación del nuevo presidente Charles Riviére Hérard, acontecimientos en los que tomó parte activa el núcleo de patriotas dirigidos por Juan Pablo Duarte y la fundación de La Trinitaria. Si el cambio de situación, pudo hacer creer a algunos que la independencia iba a ser conseguida fácilmente, las medidas tomadas por el general Hérard les desengañaron definitivamente y les obligaron a pensar que no había que contar con arreglos pacíficos, puesto que tanto la ficción de representación parlamentaria concedida a los dominicanos durante la presidencia de Boyer, como la que pudiera conseguirse de Hérard, no llegaría a concentrarse nunca en la concesión de la independencia, y lo único que se deducía era que las diferencias y contrastes serían cada día mayores entre haitianos y dominicanos. El absolutismo de Hérard

[6] La bibliografía sobre el Santo Domingo francés y sus posteriores consecuencias en relación con el "español" es numerosísima. Ver Peña Batlle, *La cuestión fronteriza* (en preparación).

reemplazó al de Boyer y el elemento haitiano que había estado acorde con el dominicano para el derrocamiento del último, tan pronto vio las intenciones separatistas de sus aliados con los que les habían unido las comunes aspiraciones concretadas en el programa de la Reforma[77] dio el grito de alarma que culminó con la persecución de los miembros y simpatizantes de La Trinitaria y el exilio de muchos de sus dirigentes, en particular de Juan Pablo Duarte. Pero la insurrección del coronel Dalzón contra Hérard, y la intervención de los regimientos dominicanos 31 y 32 en su aplastamiento, y el traslado a Santo Domingo de los mismos como recompensa a su actitud, crearon nuevas condiciones favorables para que, contando con esta fuerza organizada, pudiera iniciarse el alzamiento libertador.

Unidos en la idea común de la independencia, los dos grupos que se señalaron más tarde como patriota, y anexionista o partidario de un protectorado europeo o americano, realizaron los trabajos previos para el alzamiento nacional, mediante una

activa campaña que empezó por la redacción del "Manifiesto de agravios", y su difusión activa, pero secreta, entre la masa dominicana, y las comunicaciones con Duarte para que este consiguiera pertrechos; vencida la timidez de algunos y el egoísmo de otros, estalló por fin la sublevación el 27 de febrero de 1844 con el pronunciamiento en la Puerta del Conde, que obligó a capitular al general Desgrotte, y se extendió rápidamente a todo el territorio dominicano, triunfando rotundamente. El ideal patriótico había triunfado sobre el derrotismo del partido conservador o proteccionista, pero estas dos tendencias –la de la independencia absoluta de carácter liberal, y la conservadora que creía más eficaz acudir a la ayuda de protección

[7] Veáse Rodríguez Demorizi, "La Revolución de 1843 (apuntes y documentos para su estudio)". *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. VI., Ciudad Trujillo, 1943, pp. 28-109. Madiou, Thomas, *Historie d`Haiti. Années 1843-1846*, Port-au-Prince, 1904.

extranjera– han de luchar después enconadamente, poniendo en peligro la independencia conquistada a costa de tantos sacrificios y ensangrentando el suelo dominicano, hasta que la anexión a España en 1861, culminará con el triunfo total de la última tendencia que después de realizar sus aspiraciones, convendrá con todos los dominicanos en que no resolvía nada y terminará con el fin lógico y natural de la Restauración, que tendrá después de algunos intentos desafortunados –Moca, Santiago, Guayubín– el glorioso despertar de Capotillo.[8]

II
Antecedentes dominicanos

Ya en el manifiesto preparatorio[9] de la insurrección de 27 de febrero se indicaba la necesidad de dar una Constitución política al pueblo dominicano, primera Constitución orgánica y completa que había de tener la Nación dominicana, y que se conocerá después con el nombre de Constitución de 6 de noviembre de 1844 ó de San Cristóbal, sede del Congreso Constituyente; pero, anterior a esta primera Constitución, existían ya antecedentes constitucionales en la vida histórica dominicana, después que Sánchez Ramírez consiguió la separación de Santo Domingo de Haití para incorporarlo de nuevo a España. Los dominicanos españoles, disfrutaron del régimen constitucional español establecido por las Cortes de Cádiz de 1812[10] y

[8] Véase González Tablas: *Historia de la dominación y última guerra de Santo Domingo*, Madrid. Gándara, *Anexión y guerra de Santo Domingo*, 2 Vols., Madrid, 1844. Archambault, *Historia de la Restauración*, París, 1938. Yuengling, *The Spanish Annexation of the Dominican Republic*, Portsville, 1940.

[9] Véase *Colección de Leyes...*, Vol. I, Santo Domingo, 1880.

[10] Primera Constitución española. En relación a su vigencia en Santo Domingo, consúltese la "Colección Lugo". *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. IV, año 1941. *Documentos históricos procedentes del Archivo de Indias*. Audiencia de Santo Domingo, Vols. II y III, Santo Domingo, 1928 y 1924.

nombraron un diputado que le correspondía como provincia española el 21 de febrero de 1813,[11] nombramiento que recayó en D. Francisco Javier Caro, eligiendo igualmente su Diputación provincial como el resto de las españolas. Más tarde, –en 1820– cuando el triunfo liberal en España obligó a Fernando VII a restablecer las Cortes, el mismo D. Francisco de Javier Caro fue de nuevo nombrado representante dominicano en las de 1820, y D. José Bernal, natural de la Isla, para las de 1821.

La independencia proclamada por Núñez de Cáceres a fines de 1821 creó la necesidad de dar una constitución al pueblo dominicano encuadrado en la Confederación de la Gran Colombia, y fue redactada la llamada Acta Constitutiva o constitucional dominicana del mismo año, que constaba de 39 artículos.

Cuando la invasión de Boyer y la incorporación del territorio dominicano a la República haitiana, tuvieron también los dominicanos sus representantes parlamentarios en la Cámara haitiana, pero en realidad no era más que pura ficción, como se vio cuando al querer actuar con independencia en el caso del diputado haitiano Darfour dándole sus votos, Boyer les amenazó, no teniendo después importancia su actuación parlamentaria, en cuanto a expresión de su personalidad política nacional.

Como se ve por lo indicado anteriormente, existía en Santo Domingo una tradición constitucional, de origen español, con un ensayo dominicano de vigencia efímera y una práctica, haitiana, de carácter ficticio, todo ello anterior a la redacción y promulgación de la Constitución de San Cristóbal de 1844.

Deschamps, *Santo Domingo en las Cortes de Cádiz*, Madrid, 1913. Colec. Trujillo, Serie I. *Constitución Política y reformas constitucionales*, Vol. II, Santiago de los Caballeros, 1944.

[11] El primer diputado fue Álvarez de Toledo al que por renuncia sustituyó Francisco Mosquera y Cabrera, elegido de acuerdo con el Decreto de la Regencia, para las Cortes reunidas el 24 de septiembre a fin de dar la Constitución Política de la Monarquía española, *Op. cit*., ut supra.

III
El Congreso Constituyente de San Cristóbal discute y aprueba la Constitución

Proclamada, pues, la independencia el 27 de febrero, quedó constituida una Junta Gubernativa, a la que se adhirieron todos los pueblos de la antigua parte española, excepción de cinco a seis aldeas fronterizas; aquella tuvo que atender no solo a todas las necesidades que la vida de un Estado requiere, sino también a vencer la invasión de los haitianos que no querían reconocer el hecho de la separación, y a los movimientos que dentro del país surgieron como consecuencia de diferencias de criterio entre los dirigentes de la República. En estas luchas internas, acabó triunfando el partido conservador, adueñándose del poder el 16 de julio[12] el general Santana, una de las figuras más discutidas de la Historia Dominicana, que aunque tenga entre sus lunares el de la Anexión a España en 1861 que tal vez fue conveniente para hacer reaccionar el dormido patriotismo dominicano, es sin duda, aun en su carácter de "hombre fuerte", uno de los forjadores de la nacionalidad.

Una de las primeras medidas de la Junta Central Gubernativa, fue la de convocar al pueblo para la elección de diputados al Congreso Constituyente, por decreto de 24 del mismo mes de julio.[13] Realizadas las elecciones en la fecha fijada por el decreto -20 a 30 de agosto- se reunió el Congreso de acuerdo con lo determinado por aquel, en la próxima villa de San Cristóbal "a fin de dejar a sus miembros toda libertad de opinión y de acción, y de sustraerlos a la influencia perniciosa del espíritu de partido", según dice Juchereau de Saint-Denis, Cónsul francés, a su gobierno en carta de 4 de agosto.

[12] Véase en el Vol. I, Serie I, de la Col. cit.

[13] Acta de reorganización de la Junta Central Gubernativa. *Colección de Leyes, Decretos y Resoluciones*…, Vol. I, Santo Domingo, 1880, p. 21.

El Congreso Constituyente quedó instalado el 21 de septiembre, eligiendo como presidente del mismo a D. Manuel María Valencia, diputado por Santo Domingo. En 26 de septiembre compareció ante la Cámara una representación de la Junta Central Gubernativa encabezada por D. Tomás Bobadilla a felicitar a aquel por su instalación.[14]

Diversos motivos preocuparon a los constituyentes; algunos ocasionaron ruidosos incidentes, como el que tuvo por causa la nota de 11 de octubre remitida por la Junta Gubernativa en que esta, en forma autoritaria, a consecuencia de la desaprobación por parte del Congreso Constituyente del empréstito que la Junta había solicitado a Herman Hendrik[15] recordaba al Congreso que ella "...asumía en sí todos los poderes, hasta que fuera sancionada la Constitución y que por consiguiente la Asamblea debía limitarse solo a la formación del Pacto fundamental del Estado, haciéndola responsable de los perjuicios que pudieran resultar a la Nación si persistía en sus propósitos". La comunicación produjo un enorme revuelo entre los diputados, acordando estos a propuesta del de Azua, D. Buenaventura Báez, la declaración, en 17 de octubre, de que los diputados eran inviolables por sus opiniones o votos que emitieran en el ejercicio de sus funciones, y que solo el Congreso podía ponerlos en estado de acusación por los hechos de su vida privada".[16]

Hasta el 22 de octubre no se inició la discusión de la Constitución, fecha en que la Comisión encargada de redactar el "pro-

[14] *Op. cit., ut supra,* pp. 21-25.

[15] Peña Batlle, "Historia de la deuda pública dominicana en la Primera República", *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. III, 1940, pp. 391 y siguientes.

[16] *Congreso Constituyente de San Cristóbal* –1844– y *Tribunado*, 1845-1853, Vol. I., Serie II de la Colec. Trujillo, Publicaciones del Centenario de la República, 1944.

grama de Constitución" no presentó su proyecto e informe[17] en cuyos trabajos tomó parte principal Báez.

La discusión transcurrió sin grandes debates, aunque fueron "...muchas las vacilaciones y tanteos sobre todo en lo que concierne a la inmigración y al límite de los poderes del Jefe del Estado".[18] Este último extremo fue causa del incidente más ruidoso pero a la vez decisivo en la política de la recién nacida República.

Santana pretendía que el poder fuera militar y no civil; pero no conseguido este extremo trató por todos los medios –tal vez bien intencionado en aquellos momentos– de obtener en circunstancias graves la totalidad del Poder. Quiso imponer su voluntad, pero ante la resistencia que el Congreso ofrecía, Santana por medio de la fuerza hizo intercalar el famoso artículo 210, con el que lograba su objetivo;[19] para ello "...marchó al lugar en que se reunían los elegidos de los pueblos a la cabeza de un numeroso escuadrón de caballería, llevando en su faltriquera el sanguinario artículo 210. Santana introducido en el Congreso... hizo recriminaciones a los representantes y con voz descompasada y palabras descompuestas inculpa el tenor del Pacto fundamental..." Los miembros del Congreso devoraban el ultraje, silenciosos y sombríos; algunos monosílabos inarticulados denotaban el descontento de una parte de la Corporación. Solo Báez en forma enérgica se opuso a su aceptación;[20] pero el criterio de Santana predominó.[21] De acuerdo con otra versión,

[17] Véase el anexo a este estudio.

[18] Comunicación del Cónsul de Francia Saint Denis a su Gobierno de fecha 30 de noviembre de 1844. Arch. del Ministére des Affaires Étrangers, París, Publ. en el *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. VI, año 1943.

[19] Indicaba el célebre artículo que el Presidente de la República, durante el tiempo que durara la guerra con Haití, no tendría ninguna responsabilidad constitucional.

[20] *Boletín Oficial*, Santo Domingo, 4 de febrero de 1858

[21] *Congreso Constituyente de San Cristóbal*..., Vol. I de la Serie II de la Colec. citada.

Santana condicionó su continuación en el poder a determinadas concesiones en el texto aprobado, a las cuales se oponían pasivamente los diputados. Por fin, y ante la actitud decidida de Santana, "...se enmendó la Constitución, suprimiéndose las disposiciones relativas a la milicia y a las facultades de los Alcaldes, y para robustecer la autoridad ejecutiva de los tiempos anormales que corrían, propuso el señor Bobadilla la intercalación del artículo 210, que fue aceptado por todos…"[22]

El 6 de noviembre quedó aprobada la Constitución política de la República Dominicana. El 13 del mismo mes el Congreso Constituyente tomó juramento al Presidente de la República, elegido de acuerdo con lo determinado en el artículo 205 del texto de la Ley fundamental recién aprobada. Una de las primeras medidas de Santana una vez constituido su gobierno que sustituyó a la Junta Central Gubernativa, fue el decreto de noviembre[23] por el que mandó imprimir y promulgar con todas las solemnidades posibles la Constitución del Estado.

"Manifiesto de Buenaventura Báez a sus conciudadanos", Saint Thomas, 1 de agosto de 1853, en respuesta al del presidente Santana al Congreso del 3 de julio. El artículo 210 ha sido atribuido a Tomás Bobadilla, uno de los Ministros de Santana). García: *Historia de Santo Domingo*, 3ra. edición, Vol. II, P. 281. La iniciativa del mismo, dice Saint-Denys, se le debe a él "...mis consejos prevalecieron y la Constitución definitiva le ha acordado no solo atribuciones muy extensas, sino un poder casi dictatorial y sin responsabilidad para el caso que la seguridad de la República pudiera ser comprometida hasta la conclusión de la paz con los haitianos...", "...La contradicción que existe atestigua la precipitación con la cual fue discutida..." Comunicación cit. del Cónsul de Francia.

[22] Nouel, Carlos, *Apuntes históricos de Santo Domingo*. Este documento ha sido publicado por Coiscou, M., *Historia de Santo Domingo*, Vol. I, Ciudad Trujillo, 1938, P. 178 y s. García: *Op. cit*., acepta esta versión.

[23] Nouel, Carlos, *Ibíd*.

IV
Caracteres generales e influencias diversas

Esta primera Constitución dominicana,representó una transacción entre las ideas liberales del grupo patriota que inició la revolución de febrero y la de sus antagonistas los conservadores, que sin olvidar definitivamente sus ilusiones proteccionistas, consiguieron introducir en el texto constitucional la moderación de sus principios sociales y políticos, cuyo exponente representativo –además del voto indirecto por medio de las Asambleas Primarias y los Colegios Electorales que restringían el cuerpo electoral y los derechos de los que lo formaban– era el principio autoritario encarnado en el célebre artículo 210, que atribuía durante el período de guerra con Haití, toda la autoridad al Presidente de la República sin ninguna responsabilidad, artículo que convenía a la idiosincrasia de Santana y que fue respaldado por todo el grupo de los conservadores.

La Constitución de 1844, en su conjunto, haciendo abstracción de algunos lunares como los apuntados y teniendo en cuenta las circunstancias históricas y la época en que fue confeccionada, tiene un marcado matiz liberal moderado, consagrando los principios fundamentales de los derechos del hombre, ofreciendo en su articulado el defecto de que algunos de sus apartados, de carácter esencialmente doctrinal y básico, dejaban a futuras leyes orgánicas la facultad, no de aclarar y distribuir en forma de cuerpo jurídico los mismos, sino amplio margen para deformarlos y reducirlos a su mínima expresión liberal.

Para estudiar la ley fundamental del Estado Dominicano de 1844, hay que empezar por el informe hecho por la Comisión encargada de redactar el proyecto de Constitución al someterlo al Congreso el 22 de octubre. En este informe hecho antes de que Santana exigiera la inclusión del artículo 210, están expuestos los principios liberales de la Constitución, y una introducción

comentada y explicativa de los diferentes títulos de la misma, comentarios entre los que destaca el afán de término medio, de conciliar las dos tendencias "para que el beneficio de la libertad no se convierta en peligrosa licencia, o que por no saber reportar de esa misma libertad todo el fruto que es capaz de producir en los pueblos ilustrados, se caiga en el desmayo y postración", como se dice en una de las partes de dicho informe.

En uno de los párrafos anteriores hemos hecho alusión al carácter de esta Constitución en cuanto a sus antecedentes doctrinales, jurídicos y de estructuración orgánica, indicando que Santo Domingo había ya gozado, aunque de manera efímera, de un régimen constitucional. Y decíamos que sus orígenes son claramente españoles, basados especialmente en la Constitución española de 19 de marzo de 1812, llamada de Cádiz, ya que las posteriores que tuvo España hasta el momento anterior a 1844 en que surge la dominicana –el Estado Real de 1834 y la de 1837– no fueron conocidas en Santo Domingo, y si lo fueron, sería de una manera superficial, por cuanto que durante este tiempo estuvo sometido el territorio a la dominación haitiana.

Summer Welles afirma que

> *"in large part the first Constitution of the Dominican Republic, was modeled on the United States such amendements being grafted upon that creature of the Anglo-Saxon genius, as rendered neccessary by the Spanish system of local government, to which the country had been originally accustomed".*[24]

Aunque en parte esta afirmación es cierta, la realidad de un estudio un poco detenido demuestra que es más aparente que real. Fueron algunos filósofos y economistas ingleses –Locke en

[24] *Naboth's Vineyard. The Dominican Republic. 1844-1924*, New York, 1928, Vol. 1, p. 74.

particular– y principalmente los franceses Montesquieu y Rousseau, los que iniciaron y alimentaron las nuevas ideas filosóficas, políticas, sociológicas y económicas que en el siglo XVIII[25] dan lugar a la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano, que plasman en la Constitución norteamericana, y después en la Revolución Francesa. Prioridad e implantación de las nuevas ideas, es un asunto histórico que fue aclarado hace ya mucho tiempo. Estas son también las que informan la obra legislativa de las Cortes Españolas de Cádiz de 1812[26] pero, como se dice en el Discurso preliminar "...nada ofrece la Comisión en su proyecto que no se halle consagrado de modo más auténtico y solemne en los diferentes cuerpos de la legislación..." Ahora bien, el querer negar la influencia francesa y, por tanto, la inglesa en la parte doctrinal de la Constitución de Cádiz parecería infantil y absurdo, y sería negar todo el sentido histórico de aquel tiempo, pues el mismo D. Agustín Argüelles, principal redactor del Discurso, reconoce que "... el adelantamiento de la ciencia del gobierno, ha introducido en Europa un sistema desconocido en los tiempos en que se publicaron los diferentes cuerpos de nuestra legislación...";[27] progreso que fue incorporado a la Constitución gaditana. Como más adelante demostraremos, se podría condensar el contenido de la Constitución dominicana de 1844, diciendo que toma como modelo a la española de 1812 en estructura y distribución orgánica, y que en lo doctrinal, parte está basada en 1o tradicional español hasta entonces –religión, organización administrativa-territorial, centralismo– y

[25] Mayer, *Trayectoria del pensamiento político*, traduc. esp. de Vicente Herrero, México, 1941.

[26] Fernández Almagro, M., *Los orígenes del régimen constitucional en España*, Barcelona, 1928, p. 85 y ss.

[27] Aquí se da el fenómeno que tan acertadamente describe Tonnies, *Principios de Sociología* (traduc. de Vicente Llorens, México, 1942, p. 238) de presentar una innovación legal... "bajo la apariencia de un restablecimiento de lo antiguo..."

parte en las nuevas ideas político-filosóficas francesas, que indudablemente desde el punto de vista cronológico, aparecen por primera vez en la memorable Declaración de la independencia norteamericana, pero que hasta esto último, lo recibe a través de la misma Constitución de Cádiz que igualmente las comprendía.

Este mismo criterio es sustentado por Peña Batlle, cuando afirma que "como estructura dogmática de orden político propiamente dicho, la Constitución de San Cristóbal puede caracterizarse así: estableció el régimen democrático de Gobierno, en su interpretación clásica determinado por la creación del gobierno electivo, alternativo, representativo y responsable. Creó la división tripartita, a lo Montesquieu, del ejercicio del poder público. Garantizó los derechos individuales al estilo francés de la Revolución. Organizó la provincia de acuerdo con la tradición española y dio al Ayuntamiento, también a la manera peninsular, carácter básico del sistema político de la nación".[28]

La influencia francesa se ve hasta en el lenguaje rouseauniano del informe que redactó la Comisión dominicana, cuando habla de las "...cláusulas del contrato social que labran la felicidad o la ruina de un Estado..."[29]

[28] Peña Batlle, Manuel A., *Cien años de vida Constitucional Dominicana* (conferencia leída en San Cristóbal, con motivo del primer Centenario de la Constitución Dominicana) *Bol. Arch. Gral. de la Nación*. Vol. VII, Ciudad Trujillo, 1924, p. 292.

[29] Véase el anexo.

Española de 1812

1. De la Nación española y de los españoles. II.- Del territorio de las Españas, su religión y gobierno y de los ciudadanos españoles. III.- De las Cortes. IV.-Del Rey. V.- De los tribunales y de la administración de justicia en lo civil y en lo criminal. VI.- Del gobierno interior de las provincias y de los pueblos. VII.- De las contribuciones. VIII.- De la fuerza militar nacional. IX.- De la instrucción pública. X.- De la observancia de la Constitución y modo de proceder para hacer variaciones en ella.

Dominicana de 1844

1. De la Nación. II.- Del territoro. III.- De los dominicanos y sus derechos. IV.- De la soberanía y del ejercicio de los poderes que de ella emanan. V.- Del

Igualmente al organizar el Poder Legislativo, crea además del Consejo Conservador, el Tribunado que recuerda al jacobismo francés. Lo mismo ocurre en la división territorial, con las comunes, denominación francesa extraña a la administración española. (A través de la Constitución haitiana de 1843, y en cuya redacción intervinieron entre otros, los dominicanos Buenaventura Báez y Manuel M. Valencia, esta influencia será más profunda posteriormente en la legislación y procedimiento legal dominicano).

Comparemos el preámbulo o invocación de la Declaración norteamericana de Jefferson, la de la Constitución dominicana de 1844 y la española de 1812. Dice la primera: " En consecuencia, nosotros los representantes de los Estados Unidos de América... tomando por testigo de la rectitud de nuestras intenciones al Juez Supremo del Universo..." La dominicana: "En el nombre de Dios Uno y Trino, Autor y Supremo Legislador del Universo". Y la española: "En nombre de Dios Todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, autor y supremo legislador de la sociedad". No vale objetar la diferencia de religión, pues la misma objeción demuestra ya el reconocimiento de la analogía y de la influencia de la española en la dominicana, no solamente en las palabras sino en el fondo. Hay algo común en las tres, pero los matices diferenciales se establecen entre la primera y las dos últimas y las analogías más profundas solamente en la dominicana y española. Pero enunciemos solamente los nombres de los títulos de las dos constituciones; hay ordenación parecida y epígrafes casi iguales y coinciden casi hasta en el número: diez en la española y once en la dominicana, pues el adicional es una lista de leyes que deberá redactar el Congreso Conservador; el primero se componía de 15 miembros, a razón de tres por

Gobierno político de las provincias. VI.- De las Asambleas primarias y de los Colegios electorales. VIII.- De la fuerza armada. IX.- Disposiciones generales X.- De la revisión de la Constitución. XI.- Disposiciones transitorias.

provincia, y el segundo de cinco Senadores o Consejeros, uno por cada provincia. Tenía atribuciones especiales cada una de dichas Cámaras, y comunes como Congreso.

El Gobierno estaba formado por cuatro Secretarías de Estado: Guerra y Marina, Justicia e Instrucción Pública, Hacienda y Comercio, y la de Interior y Policía, encargándose de las relaciones exteriores a cualquiera de los cuatro Secretarios.

La organización de la Justicia quedaba a cargo de la Suprema Corte de Justicia, Tribunales de Apelación y otros inferiores.

El título VIII trata de la Hacienda pública y de los impuestos y contribuciones.

Las provincias estarán gobernadas por un jefe superior político o gobernador que presidirá las reuniones de la Corporación provincial, llamada Diputación como en España –con atribuciones idénticas– que tendrá a su cargo todo lo relativo a la administración de la provincia.

La Fuerza armada, regulada por el título VIII, tendrá un carácter "obediente y pasivo". Estará formada por el ejército de tierra, la armada nacional y la guardia cívica.

La religión era la Católica, Apostólica y Romana.

En las disposiciones generales, determina la forma y el color de la bandera, fiestas nacionales, etc. En las transitorias se incluye el citado artículo 210, con el que en realidad finaliza la Constitución.

V
CRÍTICAS Y REFORMAS DEL TEXTO EN 1854

La Constitución de noviembre de 1844, de un gran valor simbólico y que representaba un estimable esfuerzo para el momento histórico en que fue redactada, tenía grandes defectos en su aspecto formal y jurídico, resintiéndose de falta de precisión,

debida principalmente a la precipitación con que fue confeccionada, y a la presión ejercida por los miembros de la Junta Central Gubernativa, y especialmente por el general Pedro Santana.

No solo eran defectos de forma los que se criticaban, sino que su fondo y contenido desagradaba a dos núcleos importantes de la opinión pública: uno de gran influencia por su misión espiritual –el clero– y otro, el grupo liberal que nunca perdonó al general Santana la inclusión a viva fuerza del célebre artículo 210, que convirtió el Pacto Fundamental en papel mojado.

El clero había considerado una intromisión del Estado en su organización interior, la existencia en la Constitución de 1844 de los artículos 38, 94, 208 y 211, que establecían el régimen de las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado, y en particular la extinción de capellanías, privilegios de fuero y bienes eclesiásticos. La reunión del Síndico diocesano en 1851 durante la presidencia de Báez, que quería mantener buenas relaciones con la Iglesia, afirmó de una manera inequívoca, cuál era el sentimiento general del clero dominicano respecto del texto constitucional. El incidente más ruidoso fue el que tuvo lugar en el Congreso, donde el general Santana apostrofó violentamente al arzobispo Portes al que quiso deportar, por negarse este a aceptar el Código Político. Habiendo jurado por fin dicho prelado la Constitución –lo que le provocó una intensa melancolía y decaimiento que degeneró en locura– volvió de su primitivo acuerdo, pero condenando al destierro como instigadores, a los presbíteros Elías Rodríguez, Gaspar Hernández y José Díaz de Peña, por querer investir al clero de derechos y atribuciones que eran de exclusivo resorte de los poderes del Estado. La oposición práctica del grupo liberal, fue más seria y acabó por triunfar. Durante la legislatura extraordinaria de 1848, siendo presidente de la República el general Manuel Jimenes, se habló ya de la reforma constitucional[30] y el 6

[30] *Constituyente*... y *Tribunado*, 1845-1853, Vol. Serie II de la Colec. cit.

de septiembre del mismo año se presentó al Tribunado una petición de revisión firmada por unos 400 ciudadanos de la capital y un gran número de los de las provincias de Azua y El Seibo. Félix Ma. Del Monte y J. N. Tejera hicieron oposición sistemática al artículo 210 en la citada legislatura, y en la sesión de 23 de abril de 1850, dos tribunos, Valverde y Mercenario, piden la revisión de la Constitución en su artículo 210, que no hace más que repetir otra moción presentada el año anterior en el mismo sentido.

La nueva invasión haitiana y las luchas políticas internas paralizaron la acción en lo concerniente a la revisión constitucional que se hacía cada día más necesaria, en particular respecto al citado artículo, ya que las circunstancias habían cambiado mucho después de las grandes derrotas haitianas, y de la consolidación de la independencia y del régimen constitucional, hasta que por fin, como consecuencia de un vivo debate en el que Félix Ma. Del Monte pronunció un violento discurso reclamando la revisión, en la sesión del 30 de marzo de 1853, del decreto del Congreso del 1ro. de junio del mismo año, recogió ese anhelo, convocando a las Cámaras Legislativas para que, convertidas en Congreso Revisor, establecieran las oportunas reformas en el texto constitucional, con la oposición encubierta del general Santana, presidente de la República.

La vigencia del texto de 1844, se extendió en un período de casi 10 años –uno de los de mayor duración– hasta la promulgación de la Constitución revisada de 25 de febrero de 1854, por Decreto de 27 del mismo mes y año, décimo aniversario de la independencia de la República.

Resumiendo, se puede afirmar que el significado de la Constitución de 1844 es para la vida futura política del pueblo dominicano, como acertadamente dice Rodríguez Demorizi,[31] lo que las batallas de Azua y Santiago frente a la guerra con el

[31] Rodríguez Demorizi, Emilio, "La Constituyente de San Cristóbal", *Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. VII, Ciudad Trujillo, 1944, p. 305.

pueblo haitiano, que "constituyó la definitiva incorporación de la República al consorcio de los pueblos libres del mundo. Amenazas de disolución y de anarquía, proyectos antinacionales, la entorpecedora incertidumbre que coartaba las diversas actividades de la sociedad desaparecerían al conjuro de la Constitución y la vida dominicana se normalizaría como aguas desbordadas que volvieran sosegadas y limpias a su cauce".

VI
La revisión de febrero de 1854

El 10 de enero de 1854 se reunió en la cercana común de San Antonio de Guerra el Congreso Nacional, para dar cumplimiento al decreto del propio Congreso de 1ro. de junio del pasado año de 1853[32] a fin de revisar la Constitución política de acuerdo con las normas que para la reforma de la misma se contenían en los artículos 202 a 204.

El alcance de la revisión abarcaba setenta artículos.[33]

Juramentados los componentes del Tribunado, elegidos en el mes de diciembre de 1853, así como los miembros del Consejo Conservador, eligieron ambos cuerpos a sus bufetes directivos, siendo el Presidente del segundo Benigno Filomeno de Rojas, que presidió el Congreso Nacional acto seguido de haberse constituido.

Diversas causas, entre ellas la pobreza de la población y por consiguiente escasos medios de vida, determinaron que no acudiera gran número de representantes, y que no se reunieran

[32] *La Gaceta*, No. 1, agosto de 1853

[33] El decreto del Congreso determina la revisión de los artículos siguientes: 6, 8-9, 12-13, 20-21, 26, 28, 36, 42, 44--47, 50-51, 53, 55-57, 60, 62, 66-67, 73, 88-89, 94, 96, 99, 102-104, 106, 108-109, 111, 116, 119-120, 131, 134-135,137,142-144,150,153-154,159,162,165,181,192, 200, 205, 207, 209-211.

las dos terceras partes del total como disponía el artículo 204 para llevar a cabo los trabajos de revisión. Esto originó una protesta fundamentada en el temor al "cólera morbos"[34] de trasladar el Congreso a la capital, propuesta que una vez aceptada dio lugar al decreto correspondiente que se aprobó en la sesión del día 11.[35]

El 16 de enero quedó instalado en Santo Domingo el Congreso Revisor, con toda solemnidad. En el discurso pronunciado por el Presidente Sr. Rojas, se indicó cuál era el fin primordial de la revisión al dirigirse a sus compañeros de trabajo: "...Tened presente, os ruego, y evitad con el mayor esmero, el legislador por imitación; porque un pueblo con una pequeña población esparcida por un vasto espacio, no puede gobernarse con las mismas leyes hechas para otros más adelantados en la escala del progreso... atraed por todos los medios posibles a los extranjeros a nuestro suelo, haced que encuentren facilidad en domiciliarse con nosotros y formen familia..."

Nombrada una comisión que redactara el proyecto y concretara las materias que iban a ser objeto de discusión, se planteó por uno de sus miembros, cuál iba a ser el alcance de la revisión: la materia del texto exclusivamente, o si tenía facultad para alterar y modificar. De los criterios opuestos que dominaban en la asamblea, predominó el segundo; aprobándose por mayoría que la Comisión tuviera las más amplias facultades, pudiendo modificar el pensamiento político que encerraban los artículos objeto de revisión.

El 6 de febrero, tras una sesión en 23 de enero, en que la Comisión pidió un plazo mayor para su trabajo, se presentó un

[34] Por aquellos días existía una epidemia de esta naturaleza en la isla de Saint Thomas y en algunas otras, como nos lo confirman las medidas tomadas por la Dirección de Sanidad sobre reglas higiénicas para combatir esta enfermedad y un Decreto de Santana prohibiendo la navegación a aquellas islas donde existiese el foco infeccioso. V. *La Gaceta*, No. 20, del 8 de enero de 1851.

[35] *La Gaceta*, Nos. 21 y 135.

proyecto que sirviera de base a la discusión de reforma del texto constitucional. El proyecto al que se dio lectura estaba redactado de acuerdo con el criterio dominante en la sesión del día 10, pero solo de aquellos que de acuerdo con el decreto de 1ro. de julio eran revisables, pues los demás no habían sufrido más variación –en el proyecto– que la del número y lugar de colocación en el texto. La primera discusión se dio por terminada en la reunión del día 11.

Inicióse la segunda lectura y discusión el día 14, recayendo el peso de esta sobre el problema de la nacionalidad dominicana, predominando finalmente el criterio del *ius soli* respecto a los hijos de extranjeros nacidos en la República. Otro de los extremos que mayor discusión originó fue el del establecimiento de los Tribunales de Comercio, aunque después se aprobó.

Las facilidades de naturalización, así como la plenitud de los derechos políticos como dominicanos a aquellos, especialmente, para ser representantes, se rebajó de 10 a 3 años.

La segunda discusión se terminó el día 6[36]. Empezada en la sesión del día 20 la tercera y última discusión del nuevo texto, quedó aprobado y firmado por el Congreso de revisión, el 25 de febrero. A él le acompañó una alocución del Congreso al pueblo en la que se explicaba el alcance y espíritu de la reforma. Remitido el texto revisado al Ejecutivo, este lo publicó el 27 de febrero, décimo aniversario de la Independencia, de acuerdo con el Decreto del Poder Ejecutivo del 26 de dicho mes, en el que se determinaron las solemnidades con que había de hacerse.

La revisión del texto constitucional no fue todo lo profunda que algunos querían, ni tampoco careció de la importancia que otros quieren quitarle. No dejó solucionado el problema político latente desde la independencia, en cuanto a las atribuciones del Presidente de la República, pues aunque fue suprimido el

[36] No se conocen en las actas de la tercera discusión.

artículo 210, se le concedían otras atribuciones, y como la realidad política e histórica es superior siempre a las declaraciones de los textos legales, y la realidad era en aquellos momentos la supremacía de Santana, la nueva Constitución de febrero de 1854 consignaba que permaneciera en el ejercicio de la Presidencia de la República durante dos períodos presidenciales.

La revisión más profunda fue en el estilo, y en cuanto al contenido, consigna reformas políticas, económicas y administrativas. Tiene más doctrina jurídica y más espíritu liberal que la de 1844, y las cuestiones de más relieve fueron las siguientes:

En el aspecto religioso establece que el Poder Ejecutivo trate con la Santa Sede para firmar un Concordato. Consigna el establecimiento de un Vicepresidente de la República y suprime el artículo 210, ampliando las facultades del Presidente de República en aquellos asuntos propios de su función. Favorecía la inmigración y la naturalización de extranjeros, dándoles grandes facilidades. Amplió el radio de acción de algunas Secretarías de Estado, sin aumentar su número a manifestaciones de la Agricultura, obras públicas y fomento. Reorganizaba la Justicia suprimiendo los Tribunales de Apelación pero ampliando los juzgados inferiores, estableciendo los Tribunales de Comercio, cosa que produjo uno de los más movidos e interesantes debates. Amplió las facultades de las Diputaciones y Ayuntamientos en particular en cuanto a la administración y distribución de los fondos. Cambiaba el nombre de los Cuerpos Colegisladores, por el de Cámara de Representantes el del Tribunado y el de Cámara del Senado el del Consejo Conservador, ampliando el número de los primeros a 20 y el del Senado a 10.

El nuevo texto aprobado era de menor extensión que el anterior, pues solo constaba de XIV Títulos y 161 artículos.

La revisión realizada en contra de la voluntad del Presidente de la República, general Santana, fue mal acogida por este y aprovechó la oportunidad que la situación de inseguridad del

país le brindaba para oponerse a ella y hacer que se realizara en aquel mismo año una nueva reforma –el 25 de diciembre– que derogó la del mes de febrero.

El texto revisado de febrero tuvo nueva vigencia, aunque breve, en el año 1865, en que fue restablecida por Decreto del Protector de la República, general Cabral, el 6 de agosto[37] hasta la aprobación y publicación del texto reformado de 1865, en 14 de noviembre.

VII
Reforma de diciembre de 1854

1. Desde la promulgación de la Constitución revisada de febrero de 1854, el Presidente de la República, general Santana, no ocultó la enemistad que tenía a dicha Constitución a causa de que encontraba disminuidas sus facultades presidenciales y del matiz que le atribuía y que tenía en realidad.

Los acontecimientos políticos, tanto de índole interna como relativos a problemas exteriores que se fueron produciendo en el transcurso del mismo año, provocaron una situación de tirantez entre el Ejecutivo y el pueblo dominicano y sus representantes.

Este año fue, pues, de los más críticos por que atravesó la joven República, para poder subsistir como nación y conservar su carácter democrático, consiguiendo lo primero pero perdiendo lo último. Si se prescinde del hecho de la anexión a España en 1861, que por su volumen y trascendencia es algo especial y único, todo lo demás realizado por Santana en su aspecto malo y perjudicial para el pueblo dominicano –fusilamientos,

[37] Decreto del Protector declarando en vigor la Constitución del 27 de febrero de 1854, y los códigos franceses de la Restauración, con las modificaciones que contiene la ley orgánica de 1855; suprimiendo en ellos la pena de muerte por causas políticas. Núm. 857 de la *Colección de Leyes, Decretos y Reglamentos*, tomo IV, pp. 256 y ss.

incautaciones, destierros– independiente de lo bueno que también llevó a cabo es de relativa importancia, comparado con lo que llegó a realizar en el año citado de 1854. La imposición de una Constitución en la que quedaban reducidos al mínimum los derechos de los ciudadanos, hecha de una manera violenta, contrariando la opinión pública, y concediéndose a sí mismo atribuciones mayores, que las del tan combatido artículo 210 de la Carta de 1844, impuesto también por él con igual irrespetuosa manera, atribuía al Poder Ejecutivo. Pues si el artículo 210 concedía poderes ilimitados al Presidente y lo declaraba irresponsable, había cierta justificación aunque débil, en el argumento expuesto, de la situación militar y de la inestabilidad inicial del primer año de la República, pero esas causas habían desaparecido, y el inciso 22 del artículo 35 de la Constitución de diciembre de 1854 no solamente no hacía responsable al Presidente después de darle todas las atribuciones, sino que cargaba la responsabilidad a las autoridades encargadas de poner en práctica las medidas del Poder Ejecutivo en circunstancias extraordinarias, inmoral comodín que dejaba a salvo las más absurdas disposiciones del Ejecutivo.

Después de aprobada la Constitución revisada de febrero la reacción liberal iba en aumento y Santana, que no se conformaba con su aparente derrota, esperaba mejor ocasión, mientras se dedicaba a poner en práctica uno de sus proyectos favoritos: la protección de una gran potencia. Las conversaciones que tuvieron lugar en relación a una protección de los Estados Unidos y el proyecto de arriendo de la Bahía de Samaná, alarmaron a la opinión pública nacional y al Cuerpo Diplomático, cuestión que llegó a su punto culminante en el incidente del cañoneo del bote "Argus", barco británico, por la goleta norteamericana "Louise". Esto, junto con el intento de independencia de conducta política de ciertos miembros de la Cámara de Representantes, y el escándalo promovido a consecuencia de la interpretación de

los representantes David Coen y Aniceto Freites que denunciaron las irregularidades en la inversión de los fondos que había señalado en su informe la Comisión de Hacienda, aumentó el deseo de reformas democráticas en las masas de los ciudadanos y la decisión de Santana, de tomar medidas rápidas y enérgicas para cortar esa reacción. Todavía se agravó más la situación para Santana y sus amigos con las manifestaciones populares y con la aparición del periódico *El Porvenir*, en el cual en en todos los números se atacaba la política santanista, y especialmente en su número de 8 de octubre publicaba un verdadero manifiesto, propugnando por un cambio de situación política.

2. Esto le llevó a convocar, con carácter extraordinario, el Congreso por decreto de 25 de septiembre, para que se reuniera el primero de noviembre. Así se hizo bajo la presidencia de Benigno Filomeno de Rojas, el 13 de noviembre, y en esta fecha compareció Santana ante el Congreso y en sesión secreta solicitada por él[38] dirigió a los representantes una alocución con carácter conminatorio en la que resaltó "...Las dificultades que para poder gobernar le presentaba la Constitución vigente y la necesidad en que se hallaba de pedir otra que garantizara mejor la estabilidad del país"... "por cuya razón, sin ninguna mira personal... se había determinado a someter a los representantes de la Nación un proyecto de reforma constitucional... protestando que si contra sus esperanzas nada se conseguía y su idea no era aceptada, su divisa sería la salud del pueblo, y donde se encontraría a él apoyándola".[39] A esta proposición acompañó el Presidente Santana un Proyecto de reforma constitucional –de 72 artículos– al que se le dio lectura. En la sesión del día 16 la Cámara de Representantes admitió la propuesta de revisión y reunidos en el Congreso Nacional, se acordó, por mayoría de

[38] Oficio del Presidente Santana del día 10, comunicando que se presentará en la Cámara en sesión secreta.

[39] V. Vol. VI, Serie II de la *Colección cit*.

dos tercios, la revisión del Pacto fundamental, aprobando el decreto por el que se determinaba esta y su alcance. "La Constitución del Estado, será revisada, adicionada y reformada... desde el artículo 1ro. hasta el 166" (es decir en su totalidad) y en lo que se crea útil y conveniente a la Nación[40] así como señalando fecha y lugar para reunión del Congreso Revisor de acuerdo con las normas del Título XIII de la Constitución a reformar.

El 7 de diciembre el Congreso Nacional, bajo la presidencia de Tomás Bobadilla –tal vez autor del proyecto de Santana– quedó constituido en Congreso Revisor. Bobadilla inauguró los trabajos con un discurso en el que reprodujo en su totalidad las ideas de la alocución de Santana, tratando de justificar el alcance y valor del proyecto de reforma. Después de este discurso se inició acto seguido la primera discusión del proyecto, que salvo ligera oposición de algún diputado quedó aprobado en primera lectura.[41]

La segunda lectura y discusión del proyecto pasó aún con menos oposición, quedando aprobado en la sola sesión del día 13.

El día 14 se inició la tercera y última lectura y discusión que duró dos sesiones más: las de los días 15 y 16, quedando aprobado y sancionado este día.

En él se hicieron pequeñas modificaciones que no alteraron en su esencia el contenido, no del proyecto en conjunto, sino tan solo la de los artículos modificados.

Se acordó a propuesta del presidente Bobadilla, que el texto constitucional fuera precedido de una explicación del Congreso

[40] *Loc. cit*.

[41] Surgida discusión sobre el artículo 30, el Vicepresidente de la Cámara, B. F. Rojas, dijo "...que no haría ninguna objeción al proyecto de Constitución presentado por el Ejecutivo, porque supone en él un plan político y que alterado con cualquier modificación se destruiría el plan que se propone el Ejecutivo", V. *Doc. cit*.

Revisor.[42] Igualmente se aprobó que se diera por el Congreso un decreto de clausura ya que había terminado el trabajo que le encomendó. El día de la Comisión nombrada al efecto presentó el proyecto de "alocución al pueblo que hace el Congreso, el cual fue aprobado así, como el citado decreto".

Remitido el nuevo texto constitucional al Poder Ejecutivo, fue publicado por este el día 23 de diciembre en que entró en vigor.

3. Esta Constitución de diciembre de 1854, cuyos fundamentos jurídicos, políticos y doctrinales, intentó defender Bobadilla, sin convencer a nadie del Congreso Revisor, que la sancionó por imposición de Santana, es la más antiliberal de las Constituciones

dominicanas del siglo XIX, utilizada en todas las situaciones de fuerza que exigían la "urgencia" como justificaba Santana en el preámbulo, y que en el fondo, más que una Constitución, es una "Carta Otorgada", propia para una monarquía, en la que el rey hace concesiones a sus buenos vasallos en tono paternal. Consta de XVI títulos y 75 artículos. En primer término, se ve el contraste de las anteriores, al hablar de los derechos de los ciudadanos, que recoge pero somete a leyes complementarias que serán hechas modificadas por el Soberano, quedando de esta manera la libertad de imprenta, de reunión, etc... reducidas a su mínima expresión.

Aumenta las atribuciones del Poder Ejecutivo de tal rnanera que el famoso inciso 22 del artículo 35, convierte al Presidente de la República en un rey irresponsable. El título IV, trata de las elecciones y establece el voto restringido e indirecto, medida antidemocrática que se complementa con el título V, cuando el Poder Legislativo, Cámara de Representantes y Senado, queda

[42] Esta proposición nació como opuesta al diputado Mella, que propuso "... que la Constitución debía ir encabezada con el Mensaje del Presidente Santana", V. *Doc. cit*.

reducido a un Senado Consultor, cuyo nombre es bien significativo, aunque aclare el articulado que tendrá facultades legislativas y judiciales; no es pues, más que una ficción de poder legislativo y un cuerpo sobre quien descargar las responsabilidades del Presidente de la República, formado por dos senadores por las provincias de Santo Domingo y Santiago, y uno por cada una de las restantes.

4. Esta Constitución está en vigor hasta la publicación de la de Moca en 19 de febrero de 1858, que tuvo corta vida, al ser restablecida de nuevo la Constitución de 1854 –que estamos examinando– por Decreto del general Pedro Santana del 27 de septiembre de 1858.[43] Este texto constitucional ha de quedar vigente hasta la Anexión de la República a España en 18 de marzo de 1861; pero no termina ahí su vida, sino que recobrada la independencia la República e incluso redactaba una nueva Constitución en 1865, Buenaventura Báez, presidente de la República a la sazón, deroga a esta y pone de nuevo en vigor en toda su integridad, la Constitución de diciembre de 1854, por Decreto que da el Congreso Nacional el 19 de abril de 1866, aunque por poco tiempo, pues triunfante la oposición a Báez, en 5 de mayo del mismo año el Triunvirato anuló el Decreto de Báez y, por tanto, negó vigencia al texto del 54 que aquel había restablecido. Más aún, hubo un diputado en la Convención Nacional reunida por aquel, que propuso la continuación de esta Constitución.[44] Un nuevo cambio en la dirección de la política de la República ha de restablecer la Constitución del 54, aunque con algunas modificaciones, por decreto de la Convención Nacional del 23 de abril de 1868[45] –reformas que no afectan en nada a su contenido– cuya vigencia alcanza hasta 1872 en que

[43] Véase nota número 48.

[44] Propuesta del Diputado Bonilla en la Convención Nacional de 1866. *El Monitor*, No. 57, Santo Domingo, 26 de septiembre de 1866.

[45] V. el Vol. I, serie segunda de la *Colec. cit*.

una nueva reforma, más amplia que la anterior, trae transformaciones en su ordenación, aunque no en sus líneas generales.

En el año 1879, a consecuencia de una serie de manifiestos de diversos pueblos, iniciada por el que se lanzó en El Seibo el 5 de Cesáreo Guillermo, presidente de la República, acoge en Decreto del 28 de julio la insistente solicitud de restablecer el texto constitucional de diciembre de 1854. Por este Decreto asume la totalidad del Poder el Presidente Guillermo hasta que lleve a completa vigencia la reforma pedida. Las disposiciones emanadas del Poder Ejecutivo, tal como la convocatoria del Senado Consultor, por Decreto del 23 de agosto, demuestran la aplicación efectiva de las normas constitucionales del 1854. Esta situación se prolonga hasta el derrocamiento del general Cesáreo Guillermo, ocurrido al triunfar el movimiento surgido en Puerto Plata en el mes de octubre de 1879.[46]

VIII
Constitución de Moca de 1858

Las medidas de carácter financiero, tomadas por el Gobierno del presidente Buenaventura Báez en el mes de mayo de 1858, basadas en la facultad concedida por el Senado Consultor, para emitir el papel moneda por valor de diez y ocho millones de pesos en vez de cuatro[47] fue considerada inadecuada por parte de las provincias cibaeñas por atentar a sus intereses y creer en que dicha medida iba dirigida contra ellas, en particular contra el comercio de esa región que no había sido afecto a la política de Báez. Otros consideraron que esa disposición estaba encaminada a otros fines

[46] Luperón, Gregorio, *Notas autobiográficas y apuntes históricos*, 2da. edic., Santiago de los Caballeros, 1939. Vol. III, p. 26. y ss.

[47] Veáse el Vol. VII de la serie segunda de la *Colec. cit*. Es de interés en este aspecto el estudio de Peña Batlle, "Historia de la deuda pública en la Primera República", *Boletín del Archivo General de la Nación*.

como el de favorecer a los amigos políticos del presidente lente y de su Gobierno, o también el tener fondos suficientes para hacer frente a la revolución que parecía próxima a estallar.

La presencia de una comisión presidida por el general Antonio Abad Alfau, encargada de hacer el cambio de papel moneda por onzas de oro, no pudo evitar la baja del papel y aunque el Gobierno llamó a varios hombres representativos de la política cibaeña a la capital para disipar sus dudas, tan pronto como estuvieron estos de regreso, se reunieron en el fuerte de San Luis en Santiago de los Caballeros el 7 de julio y lanzaron un manifiesto a la opinión pública firmado al día siguiente –el 8– que contenía los puntos principales de la llamada Revolución del 7 de Julio de 1857.

Esta revolución, dirigida por el general José Desiderio Valverde, Benigno Filomeno de Rojas, Domingo Mallol, José M. López, Ulises F. Espaillat, Juan Luis Franco Bidó y un gran número de hombres destacados de la citada región, tuvo un carácter liberal, pero de tendencias regionalistas de marcado matiz cibaeño, con aspiraciones autonomistas mezcladas con cierto deseo de dirección por parte del núcleo centro-norte de la República. Se unen, pues, en este movimiento revolucionario ciertas apetencias de descentralización y regionalismo con la tendencia liberal contra una política considerada como reaccionaria, y tiene como pretexto la emisión del papel moneda.

Una de la cuestiones consideradas como básica por los hombres del movimiento del 7 de julio fue la sustitución de la Constitución de diciembre de 1854, pues tanto esta como la de 1844... "en particular el artículo 210 de la de 1844 y en el inciso 22 del artículo 35 de la de 1854, no habían sido más que báculos del despotismo y de la rapiña y el origen del luto y llanto de innumerables familias".[48]

[48] Manifiesto de 8 de julio de 1857. Véase García, *op. cit*., Vol. III, p. 243 y ss.

Convocadas elecciones constituyentes por decreto de 25 de septiembre, se celebraron estas por las Asambleas Primarias en 26 de octubre a fin de elegir a los Diputados que debían reunirse en Soberano Congreso Constituyente el 1ro. de diciembre. Hasta el 7 de este último mes no quedó instalado el Congreso Constituyente en la ciudad de Moca, del que fue elegido presidente el diputado por Santiago de los Caballeros, Benigno Filomeno de Rojas; quien, una vez reunido dio, acto seguido, principio a los trabajos preparatorios para redactar una nueva Constitución política. En la sesión del día 18 de diciembre se nombraron al efecto dos comisiones a fin de que cada una presentara, a la mayor brevedad, unas bases que sirvieran de punto de partida para la formación del proyecto que habrá de discutirse.

En la sesión del 21 de diciembre se presentaron los dos proyectos de base: uno de carácter federal[49] y otro centralista. Por mayoría de votos –25 contra 4– se adoptó el segundo, que pasó a la Comisión nombrada para la redacción del proyecto de Constitución de acuerdo con las bases aprobadas. Redactado el proyecto por la Comisión, fue presentado un contraproyecto[50] por el Presidente de la Asamblea Benigno F. de Rojas y el Diputado Félix Antonio Limardo en la sesión del día 23, el que se aceptó rechazándose el de la Comisión.

En la sesión del día 25 se inició la primera discusión del proyecto que se continuó los días 26 y 27, fecha que se terminó.

[49] Este proyecto, que actualmente se desconoce, fue redactado por Ulises F. Espaillat, Pedro F. Bonó, Pedro P. de Bonilla, Federico Salcedo y Domingo A. Rodríguez.

[50] El proyecto de la Comisión, así como el de Benigno F. de Rojas, fueron publicados –no se conoce ningún ejemplo– como se desprende de las Actas de la Asamblea Constituyente. V. Vol. VIII de la Serie segunda de la Colección cit. y de la afirmación que Angulo Guridi, redactor del periódico oficial, hace en el preámbulo a su proyecto de Constitución –de 74 artículos– publicado en 1858. Angulo Guridi, se atribuye una gran participación en el proyecto que se discutió en la Asamblea: "…Cuanto haya en este –se refiere al de B. F. Rojas– parecido a nuestra obra es tomado de ella por medio de una apelación a la amistad".

La segunda lectura y discusión se llevó a cabo en las sesiones correspondientes a los días 29 de enero a 1ro. de febrero. La tercera y última, iniciada en 3 de febrero, se continuó en las sesiones de los días 4, 5, 9, 10 y 11 del mismo mes en que se da por terminada al ser aprobado el último artículo de la nueva Constitución, que pasa a una comisión de estilo a fin de darle forma definitiva.

Firmada en Moca el 19 de febrero, es publicada en Santiago de los Caballeros, nueva capital de la República, con toda solemnidad el 21 de febrero, de acuerdo con lo establecido con el decreto del día 16 del mismo mes expedido por el Soberano Congreso Constituyente.[51]

La nueva Constitución responde a las características del movimiento en sus fundamentos políticos y en su significación histórica. La tendencia liberal y una relativa autonomía regional, que se ha señalado antes, están claramente reflejadas en el espirítu y en el articulado de la nueva Constitución. La de 1858 es más amplia no solo materialmente –consta de XII títulos y 166 Artículos por 75 la de 1854– sino también por su contenido y alcance. Posee más precisión de sus definiciones y concreta con más exactitud la doctrina y los fines no dejando a leyes orgánicas posteriores la misión de completar ciertos principios excesivamente generalizados en el texto. En este sentido, pues, es más moderna.

Esta Constitución de 1858, llamada también de Moca, por haber sido en esta ciudad donde tuvo su sede el Congreso Constituyente, presenta las siguientes características:

En primer término señala, y solo reconoce como límites territoriales de la República, los estipulados en el Tratado de Aranjuez de 1777; en esto coincide con la de 1854. Divide el territorio en tres Departamentos –Seibo, Ozama y Cibao– que

[51] Núm... 525, *Colección de Leyes, Decretos y Reglamentos*, tomo citado. Véase la reseña de la publicación en la *Gaceta Oficial*, Santiago, 28 de febrero de 1858.

se subdividen a la vez en cinco provincias –Este, Santo Domingo, Azua, Santiago y La Vega– y estas en comunes. La del 54 lo dividía en cinco provincias. Hay, pues, aquí un intento de descentralización prudente, pero efectivo de hecho, como se verá al señalarse las atribuciones de las llamadas Juntas Departamentales.

El carácter regionalista cibaeño queda señalado concretamente en el artículo 3, al establecer como capital de la República la ciudad de Santiago de los Caballeros, sin alusión alguna a provisionalidad mientras durasen las circunstancias especialesde la guerra, pues aunque el movimiento había sido casi unánime quedaban todavía la capital, Higüey y Samaná en poder del gobierno de Báez.

El párrafo único del artículo 10 declara de una manera más categórica que el similar de la de 1854, que la esclavitud "no existe ni podrá jamás existir en la República".

La organización, definición y atribuciones del Poder Legislativo sufren una modificación profunda en relación a como se consideraba en el anterior texto constitucional. En lugar del Senado Consultor, parecido a la reacción napoleónica del Segundo Imperio en su etapa de gobierno autoritario, establece el Congreso formado por un Senado y una Cámara de Representantes (artículo 32). Los Diputados serán elegidos por las Asambleas Electorales, uno por Común, y durarán cuatro años en sus funciones, siendo renovada la Cámara en su mitad cada 2 años. El Senado Consultor de la Constitución del 54 determinaba la elección por los Colegios Electorales, que era un cuerpo electoral restringido, siendo por tanto el voto indirecto. El Senado será elegido por las Juntas Departamentales, en número de dos senadores por provincia que durarán seis años en su cargo, y serán renovados por mitad cada tres años. Se ve, pues, la tendencia de los Legisladores de Moca a considerar al Senado un cuerpo de índole secundaria cuya función

es frenar y fiscalizar prudentemente los acuerdos de la Cámara de Representantes.

Respecto al Presidente de la República el artículo 74 señala que será elegido por Asambleas Electorales y no por Colegios restringidos como determinaba la de 1854; sigue, pues, la tendencia democrática. Se establecen tres Secretarías de Estado en lugar de las cuatro que son: Gobernación, Justicia e Instrucción Pública, Hacienda y Comercio y Guerra y Marina. La de Relaciones Exteriores quedará asignada al Secretario que estime por conveniente el Ejecutivo, y temporalmente.

Donde se aprecia la tendencia a la descentralización es en el artículo 110 y siguientes que establecen la organización de las llamadas Juntas Departamentales, compuestas por un diputado por común elegido por voto directo. Las atribuciones de Juntas son muchas y variadas, pues van desde el informe que pueden remitir al Congreso y al Ejecutivo hasta la propuesta de fiscalización de Gobernadores Departamentales y Jefes políticos provinciales, propuesta de jueces, control de los Ayuntamientos, autorización de inmigración de "extranjeros industriosos", hasta la apertura de caminos y establecimientos de escuelas.

Aunque esta Constitución de 1858 es más liberal que las anteriores y establece en el artículo 123 –título VIII– el voto directo y el sufragio universal, sin embargo, al determinar quiénes pueden votar y las condiciones de los que integran las Asambleas Electorales, el artículo 129 no incluye a todos los ciudadanos.

Por último, el artículo 129 es el que satisfacería más a los hombres del movimiento del 7 de julio, por representar la antítesis del 210 de la de 1844 y del célebre inciso 22 del 35 de la de 1854, a los que aludía el manifiesto, pues el primero establece que "no podrá suspenderse la ejecución de una parte ni del todo de la Constitución".

Efímera fue la vigencia de esta Constitución. El general Santana, que estando en el destierro pudo regresar al amparo

de la Revolución de 7 de julio que había conseguido la renuncia de Báez y la capitulación de Santo Domingo, tan pronto terminaron las operaciones militares acaudilló una contrarrevolución preparada a espaldas del Gobierno de Santiago a instigación suya, aunque aparentemente basada en el disgusto que había producido en los hombres del Sur el espíritu de la Constitución de Moca. Este nuevo movimiento preparado por los amigos de Moca, tuvo su exteriorización en el manifiesto del 27 de julio de 1858 que fue entregado a Santana para que se encargara de restablecer la Constitución de 1854 y todo cuanto esta encarnaba, y el mismo día a las diez de la mañana una Comisión formada, entre otros, por Tomás Bobadilla, Francisco Javier Abreu, Juan Nepomuceno Tejera, Miguel Lavastida y los generales Antonio Abad Alfau y Pedro Valverde, Francisco del Rosario Sánchez, visitó a Santana, quien después de simular que se dejaba convencer aceptó encargo de la comisión y dirigió al pueblo dominicano, el 28 una proclama.[52]

Después del triunfo de la contrarrevolución, y en el destierro el presidente José Desiderio Valverde, el vicepresidente Benigno Filomeno de Rojas y los principales hombres del 7 de julio, el 27 de septiembre de 1858, el general Santana decretó el restablecimiento oficial de la Constitución de 16 de diciembre de 1854.[53]

La Constitución de Moca alcanza temporal vigencia de nuevo en el año 1865, de acuerdo con los Decretos de los jefes expedicionarios encargados del Poder Ejecutivo de 24 de enero[54]

[52] Constituyente de Moca –1857-1858–, Vol. VIII, de la serie segunda de la *Colec. cit.*, en la que propugnaba por el restablecimiento de la Constitución de diciembre de 1854... "para que el orden prepondere y para que se salve la Nación"...

[53] Decreto del Libertador declarando en toda su fuerza y vigor la Constitución de 23 de diciembre de 1854, *Gaceta Oficial*, No. 9, Santo Domingo, 5 de octubre de 1858.

[54] Decreto de los Jefes expedicionarios encargados del Poder Ejecutivo declarando en fuerza y vigor las leyes y decretos dados por las autoridades

y de la Convención Nacional de 11 de marzo,[55] en este último se derogó el artículo 140 –relativo a la prohibición de emitir papel moneda– y por Decreto de 20 de marzo se restableció la vigencia del artículo 160 de las disposiciones transitorias –elecciones del Presidente y Vicepresidente de la República reguladas por el artículo 74– y se modificó el artículo 89, aumentando al número de cuatro los Secretarios de Estado.[56]

Fue restablecimiento más formal que real, pues al reconocer al texto de 1858 como por el que debían regirse los Restauradores, no fue más que un gesto de oposición a lo que Santana y su política habían representado en la vida de la República, eligiéndose por ello, primero esta Constitución y más tarde evacuando el territorio por las tropas españolas e instalado el Gobierno del Protector general Cabral en Santo Domingo, se restablece la de febrero de 1854, a la que también el General Libertador Pedro Santana había sido opuesto. Al decretar la vigencia del texto de febrero de 1854 en 6 de agosto se abrogaron tácitamente los dos decretos anteriores por los que había puesto en vigor la Constitución de Moca de 1858.

Universidad de Santo Domingo, 1944.

dominicanas, así como la Constitución de Moca…, *Boletín Oficial*, Santiago de los Caballeros.

55 Decreto de la Convención Nacional manteniendo en vigor las leyes, decretos y resoluciones que regían antes de la invasión española y derogando el artículo 140 de la Constitución de 19 de febrero de 1858, *Boletín Oficial*, No. 24, Santiago de los Caballeros, 21 de marzo de 1865.

56 Decreto de la Convención Nacional sobre el nombramiento del Presidente y Vicepresidente de la República; y dictando otras medidas, *Boletín Oficial*, Año II, No. 27.

Anexo

Informe hecho por la Comisión encargada de redactar el programa de Constitución, al Soberano Congreso Constituyente de la República Dominicana, al tiempo de someterlo a la discusión.

Honorables Diputados:

Antes de someteros el fruto de su trabajo, la Comisión encargada de formar el proyecto de Constitución, debe exponeros clara y sucintamente el espíritu de las disposiciones que se hallan consignadas en él; pues aunque todos los principios adoptados tienen ya en su favor el voto explícito de los pueblos civilizados, con todo, cree de su deber deducir los motivos que la han decidido a preferir unas teorías a otras que, aunquesostenidas con ardor por eminentes políticos, practicadas con buen éxito en otras naciones poderosas y felices, han sido calificadas por la Comisión, las unas como excesivas, las otras como insuficientes por razón de la actual situación del pueblo dominicano.

La Comisión se penetró desde luego de que para que una Constitución sirva de cimiento a la felicidad de un Estado, es indispensable que satisfaga sus necesidades presentes, remedie los males que pusieran a los pueblos en ocasión de reconstituirse y prepare un porvenir de paz y prosperidad; no debiendo confundirse esa laudable previsión con los delirios de esos seudopolíticos que, trabajando sin cesar en un porvenir que nunca alcanzan, dejan sumergida la generación actual en un abismo de desgracias. Con no menos cuidado ha tratado de evitar el funesto imperio que ejerce la rutina aun sobre aquellas personas que por sus principios debían marchar en el noble sendero del progreso, porque en toda innovación por más útil y necesaria que aparezca, solo ven un objeto de aversión y espanto. Entre

estos dos grandes escollos, la Comisión ha tenido que aventurarse, no sin justo temor, preciso es confesarlo, de no alcanzar a la perfección deseada; pero con los ojos siempre en el bien público, que ha sido su única brújula en tan arriesgada empresa, si no ha acertado a satisfacer completamente la alta confianza con que le han honrado la Soberanía Nacional, le queda al menos la convicción de haber agotado sus esfuerzos por conseguirlo.

Muchas y grandes dificultades presenta siempre, no la formación de un código a que se dé el nombre de carta o pacto Constitucional, sino el hecho de acomodar a las circunstancias particulares de cada pueblo, las cláusulas del contrato social que labra la felicidad o la ruina de un Estado; esto se evidencia muy particularmente en las circunstancias actuales, pudiendo asegurarse sin exageración, que pocas veces se habrá presentado el ejemplo de un pueblo que ofrezca más embarazos para constituirlo, que el dominicano.

La razón se alcanza fácilmente, porque abandonado desde su infancia a los caprichos del instinto, sin dirección política, sin voz en su administración, que por un abusivo privilegio se había adjudicado exclusivamente a los hijos de la Península Española, proclamó su independencia sin haber recibido por medio de la educación aquel grado de madurez que se requiere, para que el beneficio de la libertad no se convierta en peligrosa licencia, o que por no saber reportar de esa misma libertad todo el fruto que es capaz de producir en los pueblos ilustrados, se caiga en el desmayo y postración, que es el principal elemento de todos los gobiernos tiránicos.

De esta inexperiencia de los dominicanos se prevalió el gobierno de Occidente, para echarnos dolosamente al cuello su ominoso yugo: nos brindó su alianza, nos fascinó con el brillante oropel de una aparente libertad, y cuando desalentados e inermes nos sometimos a la mano irresistible del destino, que a tal extremo nos condujera, arrojó la máscara con que

ocultara sus pérfidos designios, redobló las cadenas de nuestra ignominia, y atados al carro de su escandaloso triunfo, nos ofreció vilipendiados a la expectación del Orbe. Veinte y dos años de oprobio y servidumbre fueron los precursores necesarios de la aurora feliz de nuestra completa regeneración, y por una de esas maravillosas combinaciones que la mano visible de la Providencia dirige para nuestro bien común, esa misma dolorosa experiencia adquirida a tan caro precio, es hoy nuestra más preciada dote; porque no hay ya género de tiranía que pueda ocultarse a la vista perspicaz de los dominicanos; de modo que si alguna vez pareciere la Comisión demasiado prolija, o excesivamente desconfiada, ya sabéis, honorables diputados, en qué escuela ha aprendido a serlo; porque es de esperar que si los errores de 1822 nos conciliaron la compasión universal, su reproducción en 1844 solo excitarían una justa indignación hacia un pueblo que no supo hacer el uso racional de su libertad adquirida; y por otra parte, difícil sería volver a encontrar hombres tan estúpidos que consintiesen en dejarse sacrificar por darle nombre, libertad y gloria a un pueblo que se obstinase ser esclavo.

El primer título del programa de Constitución, declara solemnemente la forma de gobierno adoptado por la Comisión, siendo esta la base en que se afianzan las demás disposiciones, por no ser adaptable a una Monarquía lo que en una democracia es esencialmente indispensable. Esta declaración no tan solo está en la mente de los pueblos que vamos a constituir, sino también es la más conveniente y amoldada a las demás instituciones de nuestro hemisferio: la Comisión cumpliendo con el voto unánime de los pueblos, ha llenado completamente su mandato sagrado, y el primer artículo del proyecto es un manifiesto de guerra a los tiranos.

En cuanto al territorio, que es la materia del título 2do., el proyecto se circunscribe tan solo a fijar definitivamente sus

límites, haciendo su división por mayor, para dejar a la Ley el cuidado de subdividirlo.

Establecida la forma de gobierno y demarcado el territorio en que este ejerce su jurisdicción, parece natural y metódico fijar el estado político de cuantos actualmente habitan o en adelante vengan a fijarse en nuestro suelo, siendo precisamente este uno de los puntos en que la Comisión ha pesado con mayor escrupulosidad, los principios de nuestra nacionalidad con la necesidad y ventajas urgentísimas de la inmigración no solo para dar vida y movimiento a nuestra moribunda agricultura, sino por exigirlo así nuestro amor y natural propensión a las luces y a la civilización; porque no es ya de tiempo alucinarse, Señores; vivir aislados y ser susceptibles de preocupaciones que emanan de la ignorancia, a la vez que se desea adelantar en la senda del progreso, es sin duda hermanar dos cosas imposibles de conciliar, es sancionar uno de los muchos absurdos que caracterizan la bastarda política de los haitianos.

Al enumerar los derechos de los dominicanos, la Comisión se lisonjea de no haber omitido nada de cuanto baste a asegurar en los gobiernos democráticos, el goce de las libertades públicas; de modo que, libres sin licencia y sujetos sin opresión al solo yugo de la Ley, todos los asociados puedan concurrir al bien común.

La Religión Católica, Apostólica, Romana, ese rico patrimonio heredado de nuestros mayores, y que los Dominicanos profesan por convicción, ha sido repuesta en su antiguo esplendor e independencia. El declararla Religión del Estado ha sido con el doble objeto de santificar con este público testimonio de nuestra creencia, las leyes patrias, y que estas a su vez impriman al culto de los dominicanos, a más de la veneración a que es acreedor, todo el carácter de una institución política.

El título 4to. consagra en derecho, el poder incontestable de Soberanía Nacional, ejerciéndose esta con independencia y

responsabilidad especial, por medio de tres poderes delegados bajo los títulos de Legislativo, Ejecutivo y Judicial.

El Legislativo se compone de dos Cámaras combinadas de tal suerte, que su nombramiento participe a la vez de la legitimidad que le imprime el voto de la mayoría de la nación, con la ilustrada elección de un corto número de ciudadanos escogidos que, aun admitiendo fuesen capaces de olvidar el bien público, su amor propio les induciría a elegir a aquellos hombres que acreditados por su patriotismo, luces, desinterés y energía, ofrezcan la seguridad de sostener a todo trance los sagrados derechos de un pueblo que pone en sus manos el sagrado depósito de su libertad.

Formado de estas dos Cámaras el Congreso Nacional, es el árbitro supremo de los destinos del país; por manera que la menor intriga o negligencia en la elección de sus miembros, es un peligro inminente para la patria, es un mal capaz de ocasionar su ruina.

Al tratar de la delegación del Poder Ejecutivo, se ha esmerado la Comisión en evitar los sistemas exagerados en que frecuentemente vemos caer a todos aquellos que, por un excesivo temor al despotismo, anonadan su acción, o bien cual otros que descuidando las instituciones confían ciegamente en los hombres y dejan a merced de su versátil condición, la suerte de los pueblos. En esta parte el proyecto guarda un justo medio, de modo que el Presidente de la República ejerza las facultades que le marca la Constitución sin ruines ataduras y con noble libertad, oponiéndole en su propia responsabilidad y en la de sus ministros, un obstáculo insuperable para la arbitrariedad.

El Poder Judicial ha sido calculado con suma detención, porque a nadie se le oculta cuánto influye en la felicidad de los pueblos la recta administración de justicia.

En cuanto al Gobierno interior de las Provincias, ha estimado la Comisión que corresponde perfectamente al deseo de

los pueblos, con tanta mayor razón cuanto que siendo inherente la responsabilidad efectiva a todos los cargos públicos, solo así misma deberá culparse la que sufra en silencio una mala administración, por serle facultativo manifestarlo para remediarlo.

Con igual escrupulosidad ha estipulado todo lo relativo a las Asambleas Primarias y Colegios Electorales, por no poder prescindir la Comisión del natural temor, de que adulterada la verdadera voluntad del pueblo, se elijan para representarlo, individuos que carezcan de las dotes necesarias para corresponder dignamente a tan alta confianza.

En el título 7mo. se han desarrollado los principios sanos que deben en materia de Hacienda conciliar los intereses particulares de los ciudadanos, con las necesidades de la Nación, de modo que ni sea dado, so pretexto de bien público, cargar al pueblo de más contribuciones que las puramente indispensables, ni tampoco por un pueril temor de tocar a las propiedades de los asociados, se deje caer al Estado en las agonías de la inanición. Por otra parte, decretadas las contribuciones exclusivamente por el Tribunado, ninguna exacción deberá temerse, siempre que los pueblos elijan con acierto a sus mandatarios.

En el título 8vo. se ocupa la Comisión de la fuerza armada, y en esta materia ha tenido poco que meditar, por contraerse al primer artículo del proyecto. Empero, la Comisión ha distinguido no solo la necesaria cooperación de los que siguen la honrosa carrera de las armas, al bienestar y seguridad de la República, con el abuso, sino la diferente actitud militar de un país actualmente en guerra, cuyo ejército no puede ser calculado, con lo que ese mismo país necesite en este ramo cuando disfrute de paz, que siendo el estado normal de los Estados, ha debido ser también el considerado en el proyecto.

Las disposiciones generales contenidas en el título 9no. son fundadas en motivos tan claros y obvios, que todo comentario sería molesto y superfluo.

Por lo que hace a la revisión de la Constitución, parecerá a primera vista que no fijar un período durante el cual no pueda efectuarse, es exponer las instituciones fundamentales a una caprichosa variación; pero tres razones de gran peso para la Comisión, la han inducido a no limitar esa facultad a un tiempo determinado: la primera, porque cualquiera que fuese el grado de ilustración de que estuviese dotado el Soberano Congreso Constituyente, siempre sería culpada una demasiada confianza en su propia obra, hasta el grado de no creerla susceptible de ciertas mejoras: segunda, porque conviniendo en que esas mejoras puedan ser necesarias, sería una maldad diferirlas para una época remota, cuando ya el vicio hubiese echado profundas raíces, o no tenga ningún remedio: y tercera, porque si como llevamos dicho, los pueblos confían el encargo de representarlos en el Cuerpo Legislativo, a hombres dignos de esa misión, y estos son los que están llamados a proponer y efectuar la revisión, ninguna inquietud puede tenerse de que se muden por capricho aquellas instituciones que aun cuando no produzcan de una vez todo el bien que encierran ningún grave perjuicio causen a la sociedad.

Casi nada tiene que decir la Comisión sobre las disposiciones transitorias a que alude el título 11. Que el primer Presidente de la República, electo por el Soberano Congreso, preste en su seno el juramento, de cumplir fielmente las obligaciones de su cargo, nada es más natural; pues siendo la Nación la que debe recibir su juramento y estando esta legítimamente representada en él y no pudiendo estarlo por ningún otro cuerpo no delegado expresamente por el pueblo, resultaría necesariamente que habría de entrar en ejercicio antes de cumplir con esa formalidad que es la garantía de su buen desempeño, o habría de prestarle ante otro que no fuese la Nación.

Si la Comisión ha duplicado el período Constitucional al primer Presidente de la República, no es porque se le haya

ocultado las objeciones que pueden hacerse a esta medida, antes bien ella misma se ha presentado dificultades que acaso no ocurrirán a primera vista; pero por mucho que estas se exageren, no debemos hacer ilusión. Señores: siempre esas dificultades serán muy inferiores, a las que pueda traer al país la forzosa mutación del primer Magistrado de la Nación, quizás en los momentos mismos en que iba a perfeccionar el establecimiento de unas instituciones, que por su novedad entre nosotros, apenas podrán bosquejarse en el limitado período de cuatro años.

Para que el Cuerpo Legislativo entre en ejercicio lo más pronto posible, deberá el primer Presidente convocarlo por la primera vez; y como nadie puede combinar mejor que él esta exigencia con el tiempo que sea preciso conceder para las elecciones o su reunión, se le ha autorizado a que provea a ello por un decreto que deberá expedir inmediatamente después de su instalación. Hasta entonces el régimen necesario de la Sociedad exige que todas las leyes actuales que no estén en oposición con la Constitución, continúen en su fuerza y vigor.

El estado actual del Clero y de los asuntos eclesiásticos requiere imperiosamente un pronto remedio, a cuyo efecto la Comisión, para conciliar la independencia de todo lo espiritual, de la Administración Civil, con la intervención necesaria del poder temporal en los negocios relativos a la disciplina Eclesiástica, ha creído que no se presenta medio más obvio que concluir un Concordato con la Santa Sede; pero como esta medida puede sufrir grandes dilaciones, y que es urgente proveer todo lo concerniente a tan delicada materia, le ha parecido oportuno autorizar al Poder Ejecutivo para que de acuerdo con el Diocesano, impetre inmediatamente de S. S. a favor de la República Dominicana, la gracia de presentación para Mitras y Prebendas en toda la extensión de su territorio.

Finalmente, concluye el proyecto con un título adicional, en que se exige que el Cuerpo Legislativo provea en su primera

sesión a la formación de ciertas leyes, sin las que no es posible poner en acción alguna las ruedas de la gran máquina, cuyo movimiento general y combinado, es el que debe producir la suma de bienes que los pueblos tienen derecho a esperar de una Constitución dictada por el más puro y acendrado patriotismo.

La comisión ha procurado con el más escrupuloso esmero, evitar la usurpación del dominio de la Legislación, de modo que en muchos echarán de menos ciertos pormenores en que entran las Constituciones de algunos Estados; pero a más de que ese error está ya suficientemente combatido por sabios publicistas, basta conocer la esencia de los poderes Constituyentes y Legislativo, para que no sea posible equivocarse al deslindar sus atribuciones.

La Comisión protesta por último, que si se hubiese dejado llevar del deseo de perfeccionar su proyecto, su misión habría sido interminable y que el religioso temor de que su obra no corresponda a los deseos del Soberano Congreso, se mitiga con la bien fundada esperanza de que refundida y perfeccionada por él, satisfaga las de un pueblo digno por tantos títulos de ver afianzadas su libertad e independencia.

San Cristóbal y octubre 22 de 1844 y 1ro. de la Patria. Los miembros de la Comisión, firmados: Vicente Mancebo, Buenaventura Báez, diputados por Azua, Manuel María Valencia, diputado por Santo Domingo, Julián de Aponte, diputado por El Seibo, Andrés Rosón, diputado por Baní.

El aporte del IDEI a la educación dominicana

Trabajo publicado en la revista *Educación a Distancia*, correspondiente a octubre-noviembre del año 1982.

Publicamos en la portada del número tres de esta revista, una impresionante fotografía de la graduación de 2,500 bachilleres que hicieron sus estudios en el Instituto Dominicano de Educación Integral (IDEI) correspondientes a las tres promociones de 1979 a 1982.

Si al número anterior agregamos los graduados desde 1972-73 no solamente de secundaria, sino de primaria e intermedia (6to. y 8vo. cursos), el total de graduados escolares en distintos niveles, excepto el universitario, según nuestros registros, alcanza a 9,741 estudiantes.

Que una sola institución privada, no lucrativa, haya alcanzado en una década estas cifras, es algo realmente excepcional, y que dice mucho a favor de la labor del IDEI, sus dirigentes, representantes y tutores, y en general de todo el personal tanto técnico como administrativo.

Nuestra aportación a la educación dominicana no está únicamente representada por números estadísticos más o menos impresionantes, que dicen bastante al no iniciado en cuestiones educativas, pero que si se profundiza solamente un poco en los detalles, significa más, pero muchísimo más.

Si consideramos, por otra parte, el costo de mantenimiento de un sistema completo de educación a distancia para los 11,120 estudiantes inscritos en 1981-1982 y vemos las pequeñas sumas aportadas por los estudiantes y la subvención oficial, se podrá apreciar el esfuerzo económico extraordinario realizado por los altruistas benefactores privados, individuos y organismos que han hecho posible esta hazaña educativa que se llama Instituto Dominicano de Educación Integral.

No hay que medir, sin embargo, el esfuerzo y los resultados del IDEI, por la cantidad de graduados ni por el costo en dinero invertido en esta empresa quijotesca.

Lo importante de la aportación del IDEI a la educación nacional, y diríamos más amplia y justicieramente, a la sociedad dominicana, es básicamente, haber removido los estratos más profundos de la conciencia individual en el afán de superación de los jóvenes y adultos dominicanos, marginados por distintas circunstancias del sistema formal educativo, y haber rescatado si no a todos en conjunto, sí a un gran grupo de dominicanos, que deseaban más para ellos y para su país.

Repetimos que no todos nuestros estudiantes son mejores bachilleres que los demás, al graduarse en nuestra institución, pero sí hay un grupo de selección, a quienes el IDEI le dio la oportunidad de poder hacer sus estudios cómoda y económicamente, y quienes por su indeclinable voluntad y esforzado trabajo, junto a una madurez de juicio propia de su edad, y sentido desarrollado de la responsabilidad, podrán dedicarse en un próximo futuro, tanto a estudios superiores, como a otras actividades vitales de la sociedad.

Bastaría un simple cálculo para percatarse de lo que el IDEI le ha ahorrado al Estado, si calculamos el costo de doce edificios para mil estudiantes cada uno, el sueldo normal de unos trescientos profesores de curso, directores, personal administrativo y subalterno, mobiliario, material didáctico, etc.,

y veríamos claramente cuál ha sido nuestra aportación a la educación nacional.

Por todo ello, solicitamos respetuosamente, que la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, reconsidere la disminución de la subvención hecha recientemente al Instituto Dominicano de Educación Integral.

Aprendamos toda la vida: desde el alba hasta el crepúsculo

¡Qué hermoso pensamiento! ¡Qué maravilloso objetivo de tranquilizante final cuando se acerca el momento supremo de morir!

Este estupendo lema de la Asociación Americana para la Educación Continuada y de Adultos (AAACE), que nos trae el *Boletín de la UNESCO*, llegado al país, no es solamente una admirable síntesis del ideal educativo, sino un estimulante acicate de superación humana. *Alba y Crepúsculo*; principio y fin; nacimiento y muerte; infancia y senectud, y siempre a través del camino limitado por esos dos términos, el trabajo fecundo, el mejoramiento constante, el perfeccionamiento ilimitado del ser humano.

Realmente es una motivación adecuada la de la citada organización. No es como podrían pensar algunos pesimistas, una nueva condenación bíblica, para un llamamiento a la esclavitud del trabajo, sino una invitación cordial a la dignificación de la persona, mediante una acción permanente de afirmación de un descenso de nuestra animalidad, y de un ascenso de nuestra humanidad.

La significación de este lema debe ser fuente de inspiración para todo humano que desee hacerlo digno de este nombre y debería grabarse en el frontis de cada escuela, desde las más elementales hasta los más altos centros académicos.

Su cumplimiento tiene que ser espontánea norma de conducta de todo hombre, durante todo el curso de su vida. Sin

embargo, nunca podría convertirse en meta de ambicioso y pedantesco enciclopedismo intelectualista, que pudiera interpretarse como un sustituto de aquel bárbaro método que se inscribía en el lema de que "la letra con sangre entra".

Nuestra pedagogía debe ser una armoniosa combinación de una educación sistemática y de la otra llamada por muchos educadores "asistemática", es decir, conjunto de saberes, habilidades y formas culturales de vida que nos desarrollen individual y socialmente.

Siempre en actitud de asimilar todo, de pasar por la vida absorbiendo y observando con avidez cuanto el Creador ha puesto a nuestra disposición, desde el vuelo de una simple avecilla hasta el fragor horrísono de una terrible tempestad; desde la grandiosidad temerosa de un eclipse, hasta el susurro tembloroso de un "te amo", dicho por uno de los amantes al oído del otro; desde el asombro provocado por la contemplación del mundo, hasta el estudio y comprensión de la sociedad humana.

Aprender, aprender: nunca sabremos bastante, y muchas veces las dudas surgidas precisamente de querer profundizar demasiado, nos harán pensar en nuestras propias limitaciones y en la sentencia bíblica de que la sabiduría es vanidad de vanidades. Pero ese es nuestro propio e inexorable destino: querer saber, estar condenados a saber. Si no cumplimos este destino, seremos cualquier cosa, menos hombres.

"Aprendamos toda la vida desde el alba hasta el crepúsculo"; inspirador lema para todos los maestros, y cuando encontremos las vallas limitativas del intelecto humano siempre está la esperanzadora fe en Dios, que ilumina, explica y tranquiliza.

Índice onomástico

A

Abreu, Francisco Javier 223
Admundsen, Roald 151-153
Aguayo, A. M 36, 61
Alejandro Magno 140
Alfau, Antonio Abad 218, 223
Almagro, Diego de 147
Almoina, José 8
Alvarado, Pedro de 147
Álvarez de Toledo 194
Anaximandro 138
Anderson 152
Ángeles Galino 36
Angulo Guridi, Alejandro 219
Aponte, Julián de 233
Archambault, Pedro María 193
Arévalo 36
Argüelles, Agustín 201
Aristóteles 31, 140
Armstrong, Neil 154
Agostini 157
Azevedo, Fernando 37
Azorín (seudónimo de José Martínez Ruiz) 13

B

Bacon, Francis 98
Báez, Buenaventura 188, 196-198, 203, 205, 216-217, 221, 223, 233
Baffin, Guillermo 151
Balboa, Vasco Núñez de 147
Ballestero Usano 35
Bally, Charles 38
Barentz, Guillrmo 151
Barreto, Isabel de 148
Barth 150
Batuta, Ibn 143-144
Becby, C. E. 37
Becharins, Battitsta 145
Beck, Robert H. 36-37
Beltrán y Róspide, R. 83
Benhaim, Martín 146
Berhein, E. 122
Bering, Vitus 150
Bernal, José 194
Bernardo de Quirós, Constancio 8
Binet, A. 33, 86
Bloom , Benjamín 163
Bobadilla, Tomás 196, 198, 214-215, 223
Bolívar, Simón 120
Bonilla, Pedro Pablo de 216, 219
Bonó, Pedro Francisco 219
Bovet 86
Boyer, Jean Pierre 189, 191-192, 194
Brahe,Tycho 146
Brazza, Sevorgnan de 151
Breeze, F. J. 82
Bremen, Adam de 142

Brickman, William W, 37
Broudy, Harry S. 36-37
Broullete, Benoît 139
Broume, G. S. 37
Brunhes, Jean 57, 156, 190
Bryant 35
Bucle 123
Bulloc, E. 83
Bund, A. 82
Byrd, Richard Evelyn 152

C

Cabeza de Vaca, Álvar Núñez 148
Cabot, Juan 149
Cabral, José María 211, 223
Caillé 150
Calcagno 35
Campanella, Tomás 97
Candell Vila, R. 157
Cao, Digeo 146
Capdequí, Ots 12
Carlos II 148
Caro, Francisco Javier 194
Carr, Edwin 182
Cartier, Jaques 149
Casas, Bartolmé de las 106
Cassini, C. Francisco 150
Castro, F. 37
Cervantes, Miguel de 98
César, Cayo Julio 23
Champlain, Samuel 149
Chateaubriand, René de 98
Chico, P. 83
Cicerón, Marco Tulio 117
Claparéde 29, 32-33
Clause, Arnold 38
Clozier, René 164, 183
Coen, David 213
Coiscou, Máximo 198
Colby, Charles 156
Colón, Cristóbal 120, 143, 147, 154
Comas, María 139
Comenio, Juan Amos 12, 30, 159
Condamine, Carlos M. de 149
Condillac, Etienne Bonet de 42-43
Connant, J. 35
Cook, Jamies 150
Copérnico, Nicolás 146, 149
Corte Real (hermanos) 148
Cortés, Hernán 147
Cosa, Juan de 146
Coulanges, Fustel de 125
Coussinet 87
Cramer, J. F. 37
Cresillo, F. 56
Cresques, Jafudo 145
Croce, Benedetto 119
Cronas Tejada, L. 182
Cross, Luis 37
Cross, Luis 36
Cucurullo, Oscar 158

D

Dalton, John 163
Dalzán (coronel) 192
Dantín Cereceda, J 56-57, 77, 83, 157
Darfour 194
Darkenwald, Gordon G. 156
Dauso, F. A. 56
Davis 151
Debesse-Arviset, M. 183
Decote, Georges 38, 87
Decroly 28, 32, 34, 86, 104, 163
Del Monte, Félix María 206
Del Mozo, Gabril 38
Delgado de Carvalho, Carlos 134, 169-170, 183
Delorto, Angelino 145

Delthey,Wilhelm 117, 119, 121
Demangeon 156
Denhanm 150
Derruau, Max 156
Deschamps, Enrique 194
Destrotte, Etienne 192
Dewey, John 15-16, 18, 28-29, 32, 38, 85, 104-105
Díaz, Bartolomé 147
Díaz, José 205
Dilthey, Wilhelm 123
Dix, Otto 190
Doporto 57
Duarte, Juan Pablo 190-191
Ducoudray, Félix Servio 158
Durkheim, Emile 28

E

Eanes, Gil 146
Echavarría, M. 57
Edreira de Caballero, Angelina 180
Edrisi (El) 143
Elcano, Juan Sebastián 140, 145, 148
Ellsworth 152
Ende, Michel 98
Enrique el Navegante 147
Eric el Rojo 141-142
Ericsson, 142
Espaillat, Ulises Francisco 218-219
Ezquerra, R. 183

F

Fermina 10
Fernández Almagro, M. 201
Fernández de Enciso, Martín 146
Fernando VII 194
Ferriére, A. 18, 28-30, 34-35, 104
Ferry 28
Folho 86
Franqueiro 183
Freire, Paulo 15-16, 18, 99
Freites, Aniceto 213
Friek 28
Frode, Are 142
Froebel, Federico 25
Fuchs 153
Fuente, Santiago de la 158

G

Gal, Roger 26, 38
Galileo, Galileo Galilei, llamado 146, 149
Galíndez, Jesús de 8
Gama, Vasco de 147
Gándara, José de la 193
Gaos, José 11
García, José Gabriel 205, 218
García Arroyo 46
García Hoz 36
Gary 34
Gatees, Walter 126
Gentile 34
George, Pierre 156
Gil Fiallo, Laura 16
Giner de los Ríos, Francisco 16, 33, 86
Ginzberg,Eli 38
Girigliano, G. 83
Goethe, Johan Wolfgang 127
Gómez, L. M. 59, 76, 83
González, Diego 159
González Tablas, Ramón 193
Guillén de Rezano, Clotilde 43
Guillermo, Cesáero 188, 217
Gutiérrez Zuluaga, Isabel 38

H

Hannon 140
Havighurst, Robert 38
Hegel, Jorge Guillermo Federico 100, 119
Heidegger, Martin 11
Hendrik, Tomás 196
Henríquez Ureña, Max 34
Henríquez Ureña, Pedro 34, 86
Hérard, Charles 191-192
Herbart, Juan Federico 25, 160
Hernández 42, 45
Hernández, Gaspar 205
Hernández Pacheco 157
Hernández Ruiz, S. 36, 78
Herodoto 138, 140
Hilary, Edmund 153
Himileón 140
Hook, Sydney 38
Hostos, Eugenio María de 28, 32-33, 86
Hubert, René 36, 38
Huizinga, Johan 10, 119
Humboldt, Alejando von 57, 150, 154
Husserl, Edmund 11
Huxley, Aldous 98
Ibáñez, Marcelino 171

I

Ibarra Pérez, O. 160-161
Incháustegui, Sixto 158
Inocencio IV 142
Isabel I de Castilla 10
Izquierdo Croselles 157

J

James, Clarence F. 156
James, William 28-29, 31, 85
Jena 163
Jimenes, Manuel 205
Jiménez de Quesada, Francisco 147
Jiménez Soler 10
Juan, Jorge 149

K

Kepler, Johannes 146
Kerschenteiner, J. 33-34, 87
Key, Ellen 28-29, 32
Khan, Kubilai 142-143
Khóler 163
Killer, E. 85
Kilpatrick 34
King 75
Kischer, A. 150
Koffka 163
Kretschemer, K. 138, 146
Krieck 34

L

Lamartine, Alfonso de 123
Lampe, A. 88
Larroyo, Francisco 36, 38
Lavastida, Miguel 223
Lawson, Douglas 39
Lanmon 156
Legazpi, Miguel López de 148
León, Arthur 38
Levene, Ricardo 187
Lezcano, Sebastián 148
Licurgo 100
Limardo, Félix Antonio 219

Lioger, Henri Alain 158
Livingstone, David 151
Llopis, Rodolfo 76
Llorens, Vicente 201
Locke, John 200
Lombardo Radice, G. 34, 42, 61
López, José M. 218
López, José Ramón 157
Lourenço Filho 36
Lugo, Américo 187
Luis XIV 149
Luperón, Gregorio 217
Luxuro 145
Luzuriaga, Lorenzo 28

M

Mackinder 34
Magallanes, Fernando de 140, 145
Mahoma 143
Maíllo 36
Makarenko, Antón 36
Malagón Barceló, Javier 10
Mallol, Domingo 218
Mallorca, Jaime de 145
Maltons, G. de 156
Mancebo, Vicente 223
Manhón 86
Manjón, A 32, 86
Mann 28
Mantovani 34, 86
Marañón, Gregorio 12
Marcano, Eugenio de Jesús 158
Martín Alpera, F. 44, 83
Martín Robles, A. 153
Martínez Val, J. M. 157
Martone, E. de 57, 155
Marx, Carlos 100, 119, 123
Matos Rodríguez, A. 183
Mayr 201
McGuire 181
Meinecke 127
Mela, Pomponio 139
Mendaña 148
Mendoza , Pedro de 147
Mensua, S. 183
Mercator, Gerardo Kemer, llamado 65, 146
Mercenario, Félix 206
Meyner 183
Millote, Albert 29
Montesquieu, Charles de Secondat, Barón de 201
Montessori, María 33, 86, 104
Moro, Tomás 97
Morrison 181
Moscoso, Rafael N. 158
Moyano 28

N

Nachtigal 150
Nansen, Fridjof 151
Nassif, Ricardo 21
Natorp 28, 31
Nelson, Ernesto 60-61, 75, 82-83
Newton, Isaac 146, 149
Nhol 36
Nietszche, Federico 127
Nixon, Richard 37
Niza, Fray Marcos de 148
Nobile, Humberto 152
Nouel, A. 157
Nouel, Carlos 198
Núñez de Cáceres, José 186, 189, 194
Núñez Molina, Luis Napoleón 158

O

Ojeda, Alonso de 147
Ortega, R. 183
Ortega y Gasset, José 9, 11, 13, 86, 119, 121
Orwell, George 98
Otero Pedrayo 157
Ottenwalder, José Alberto 158

P

Palacín Iglesias, Gregorio B. 8
Palacios 36
Parker, W. 60, 83
Parkhurst 34
Parking 36
Pasagre 155
Passadori, Josefina 82
Pateas 140
Peary, Robert 151- 152
Peirce, Charles S. 105
Peña Batlle, Manuel Arturo 191, 202, 217
Pestalozzi, Juan Enrique 26, 99, 103, 159
Piaget, Jean 30, 34, 86, 104
Pian del Carpino, Juan 142
Pinzón, Vicente Yánez 147
Pizarro, Francisco 147
Planchard, Emile 26, 161
Platón 97, 99-100, 141
Plinio el Viejo 139
Polo, Marco 143
Polo, Mateo 142
Póo, Fernando 146
Popper, Karl 97
Portes e Infante, Tomás de 205
Profit 34
Propato, J. Ángel 183
Proust, Marcel 13

Q

Quevedo, Francisco de 13
Quirós, Fernández de 148

R

Raclus, Elseo 155
Radice 42
Raleigh, Walter 149
Ramírez, Ricardo 158
Ratke 159
Ratzel, Federico 150, 155, 190
Rechthofen, F. 150
Redes 57
Rein 28
Renan, Augusto 189
Reparez, G. de 157
Richthofen, Fernando de 155
Rickert 24, 123
Riehl 123
Riera Llorca, Vicenç 8
Ritter, Carlos 150, 155
Rodríguez, C. Armando 157
Rodríguez, Domingo A. 219
Rodríguez, Elías 205
Rodríguez Demorizi, Emilio 157, 185, 192, 206
Rojas, Benigno Filomeno de 207-208, 213-214, 218-219, 223
Romero Lozano, Simón 161
Rosaura y Cabrera, Francisco 194
Rosón, Andrés 233
Ross, John 151-152
Rousseau, Juan Jacobo 98-99, 102-103, 201
Rubrouck, Guillermo de 142
Rude 181
Ruiz Amado 34

S

Sacketon 152
Saint Denis, Eustache Juchereau de 195, 197
Salcedo, Federico 219
Salinas, Pedro 10
Salle, Cavalier de 149
San Agustín 97
San Luis 142
San Martín, José de 120
San Miguel de Tofiño 150
Sánchez, Francisco del Rosario 223
Sánchez Ramírez, Juan 193
Santamaría Arández, Álvaro 165, 177
Santana, Pedro 188, 197-199, 205-206, 208, 210-213, 215-216, 222-224
Santángel, Luis de 8
Sarramona, Jaime 88
Sarre, Max 156
Scheibner 181
Schneider, N. 27, 36, 160-161
Schiffino, José 158
Scout 152-153
Séneca, Lucio Anneo 13
Serra, José María 190
Smith, Ehrlich 134, 149
Sobrvila, M. A. 159, 153-164
Sócrates 14
Solís, Juan Díaz de 147
Speke, John Hanning 151
Spranger 26, 34
Stanley, John Rowlands 151
Stoy 28

T

Tejera, Juan Nepomuceno 206, 223
Tener 155
Terán Álvarez, Manuel de 156-158
Termann 36
Thiers 123
Thorndike 34
Thralis Zoe, A. 183
Tirado Benedí, D. 36, 42-43, 45, 78
Tito Livio 13
Tolentino Rojas, Vicente 158
Tolomeo, Claudio 138, 140
Torres Bidet, Jaime 36
Toscanelli, Paolo del Pozo 147
Tovar, Juan de 148
Trujillo, Rafael Leonidas 25, 37
Tucídides 117

U

Ugarte, María 8
Ulloa, Antonio 149
Urdaneta,Andrés 148
Ureña de Henríquez, Salomé 33
Usón, Mariano 10-11

V

Váez de Torres, Luis 148
Valdivia, Pedro de 147
Valencia, Manuel María 196, 203, 223
Valery, Paul 127
Vallaux, Calilo 55, 59, 61, 83, 133, 156, 190
Valsec,Gabriel 145
Valverde, José Desiderio 218
Valverde y Lara, Pedro 206, 223
Vasconcelos, José 34
Vásquez, Juan 185

Vásquez de Ayllón, Lucas 147
Verenius, Bernardo 150
Vespucio, Américo 146
Vico, Juan Bautista 119
Vidal de la Blache 57, 82, 156
Vilá Valentí, J. 157
Villagrán, Jorge 137
Villalobos 148
Viñas Román, Jaime 157
Vives, Juan Luis 101
Voltaire, François Marie Arouet, llamado
Vossler, Kart 41, 46

W

Wahsburne, C. 34
Waldsemüller, Martín 146
Warens (señora) 102
Watson 163
Weber, A. 123
Welles, Summer 200
Wilkes 152
Winettka 34

X

Xenopol 125

Z

Zicler 28
Zulueta 34

Índice

Presentación de los libros del 70 aniversario del exilio español 7
Prólogo 9
Autoeducación: característica principal del estudiante a distancia 15
Los períodos evolutivos de la Pedagogía contemporánea 21
Enriquecimiento del vocabulario infantil 39
Metodología del mapa 55
La educación a distancia 85
La educación entre la utopía y el pragmatismo 91
El desarrollo integral del ser humano, mediante la educación 115
La educación histórica y sus límites 117
Concepto y Didáctica de la Geografía
Primera parte. Evolución de la ciencia geográfica 131
Segunda parte. Didáctica de la Geografía 158
La Primera Constitución Política de la República Dominicana y sus Reformas entre 1844-1861 185
El Aporte del IDEI a la Educación Dominicana 235
Aprendamos toda la Vida: desde el alba hasta el crepúsculo 239
Índice onomástico 241

Publicaciones del Archivo General de la Nación

Vol. I	*Correspondencia del Cónsul de Francia en Santo Domingo, 1844-1846.* Edición y notas de E. Rodríguez Demorizi, C. T., 1944.
Vol. II	*Documentos para la historia de la República Dominicana.* Colección de E. Rodríguez Demorizi, Vol. I, C. T., 1944.
Vol. III	*Samaná, pasado y porvenir.* E. Rodríguez Demorizi, C. T., 1945.
Vol. IV	*Relaciones históricas de Santo Domingo.* Colección y notas de E. Rodríguez Demorizi, Vol. II, C. T., 1945.
Vol. V	*Documentos para la historia de la República Dominicana.* Colección de E. Rodríguez Demorizi, Vol. II, Santiago, 1947.
Vol. VI	*San Cristóbal de antaño.* E. Rodríguez Demorizi, Vol. II, Santiago, 1946.
Vol. VII	*Manuel Rodríguez Objío (poeta, restaurador, historiador, mártir).* R. Lugo Lovatón, C. T., 1951.
Vol. VIII	*Relaciones.* Manuel Rodríguez Objío. Introducción, títulos y notas por R. Lugo Lovatón, C. T., 1951.
Vol. IX	*Correspondencia del Cónsul de Francia en Santo Domingo, 1846-1850,* Vol. II. Edición y notas de E. Rodríguez Demorizi, C. T., 1947.
Vol. X	*Índice general del «Boletín» del 1938 al 1944,* C. T., 1949.
Vol. XI	*Historia de los aventureros, filibusteros y bucaneros de América.* Escrita en holandés por Alexander O. Exquemelin, traducida de una famosa edición francesa de La Sirene-París, 1920, por C. A. Rodríguez; introducción y bosquejo biográfico del traductor R. Lugo Lovatón, C. T., 1953.
Vol. XII	*Obras de Trujillo.* Introducción de R. Lugo Lovatón, C. T., 1956.
Vol. XIII	*Relaciones históricas de Santo Domingo.* Colección y notas de E. Rodríguez Demorizi, Vol. III, C. T., 1957.
Vol. XIV	*Cesión de Santo Domingo a Francia. Correspondencia de Godoy, García Roume, Hedouville, Louverture Rigaud y otros. 1795-1802.* Edición de E. Rodríguez Demorizi, Vol. III, C. T., 1959.

Vol. XV *Documentos para la historia de la República Dominicana*. Colección de E. Rodríguez Demorizi, Vol. III, C. T., 1959.

Vol. XVI *Escritos dispersos (Tomo I: 1896-1908)*. José Ramón López, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2005.

Vol. XVII *Escritos dispersos (Tomo II: 1909-1916)*. José Ramón López, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2005.

Vol. XVIII *Escritos dispersos (Tomo III: 1917-1922)*. José Ramón López, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2005.

Vol. XIX *Máximo Gómez a cien años de su fallecimiento, 1905-2005*. Edición de E. Cordero Michel, Santo Domingo, D. N., 2005.

Vol. XX *Lilí, el sanguinario machetero dominicano*. Juan Vicente Flores, Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXI *Escritos selectos*. Manuel de Jesús de Peña y Reynoso, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXII *Obras escogidas 1. Artículos*. Alejandro Angulo Guridi, edición de A. Blanco Díaz. Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXIII *Obras escogidas 2. Ensayos*. Alejandro Angulo Guridi, edición de A. Blanco Díaz. Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXIV *Obras escogidas 3. Epistolario*. Alejandro Angulo Guridi, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXV *La colonización de la frontera dominicana 1680-1796*. Manuel Vicente Hernández González, Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXVI *Fabio Fiallo en La Bandera Libre*. Compilación de Rafael Darío Herrera, Santo Domingo, D. N., 2006.

Vol. XXVII *Expansión fundacional y crecimiento en el norte dominicano (1680-1795). El Cibao y la bahía de Samaná*. Manuel Hernández González, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXVIII *Documentos inéditos de Fernando A. de Meriño*. Compilación de José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXIX *Pedro Francisco Bonó. Textos selectos*. Edición de Dantes Ortiz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXX *Iglesia, espacio y poder: Santo Domingo (1498-1521), experiencia fundacional del Nuevo Mundo*. Miguel D. Mena, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXI *Cedulario de la isla de Santo Domingo, Vol. I: 1492-1501*. fray Vicente Rubio, O. P., edición conjunta del Archivo General de la Nación y el Centro de Altos Estudios Humanísticos y del Idioma Español, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXII *La Vega, 25 años de historia 1861-1886. (Tomo I: Hechos sobresalientes en la provincia).* Compilación de Alfredo Rafael Hernández Figueroa, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXIII *La Vega, 25 años de historia 1861-1886. (Tomo II: Reorganización de la provincia post Restauración).* Compilación de Alfredo Rafael Hernández Figueroa, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXIV *Cartas del Cabildo de Santo Domingo en el siglo XVII.* Compilación de Genaro Rodríguez Morel, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXV *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Archivos.* Edición de Dantes Ortiz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXVI *Actas de los primeros congresos obreros dominicanos, 1920 y 1922.* Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXVII *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana (1879-1894),* tomo I. Raymundo González, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXVIII *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana (1879-1894),* tomo II. Raymundo González, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XXXIX *Una carta a Maritain.* Andrés Avelino, traducción al castellano e introducción del P. Jesús Hernández, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XL *Manual de indización para archivos,* en coedición con el Archivo Nacional de la República de Cuba. Marisol Mesa, Elvira Corbelle Sanjurjo, Alba Gilda Dreke de Alfonso, Miriam Ruiz Meriño, Jorge Macle Cruz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XLI *Apuntes históricos sobre Santo Domingo.* Dr. Alejandro Llenas, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XLII *Ensayos y apuntes diversos.* Dr. Alejandro Llenas, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XLIII *La educación científica de la mujer.* Eugenio María de Hostos, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. XLIV *Cartas de la Real Audiencia de Santo Domingo (1530-1546).* Compilación de Genaro Rodríguez Morel, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. XLV *Américo Lugo en Patria. Selección.* Compilación de Rafael Darío Herrera, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. XLVI *Años imborrables.* Rafael Alburquerque Zayas-Bazán, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. XLVII *Censos municipales del siglo XIX y otras estadísticas de población.* Alejandro Paulino Ramos, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. XLVIII *Documentos inéditos del arzobispo Adolfo Alejandro Nouel*, tomo I. Compilación de José Luis Saez, S. J., Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. XLIX *Documentos inéditos del arzobispo Adolfo Alejandro Nouel,* tomo II, Compilación de José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. L *Documentos inéditos del arzobispo Adolfo Alejandro Nouel,* tomo III. Compilación de José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LI *Prosas polémicas 1. Primeros escritos, textos marginales, Yanquilinarias.* Félix Evaristo Mejía, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LII *Prosas polémicas 2. Textos educativos y Discursos.* Félix Evaristo Mejía, edición de A. Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LIII *Prosas polémicas 3. Ensayos.* Félix Evaristo Mejía. Edición de A. Blanco Díaz. Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LIV *Autoridad para educar. La historia de la escuela católica dominicana.* José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LV *Relatos de Rodrigo de Bastidas.* Antonio Sánchez Hernández, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LVI *Textos reunidos 1. Escritos políticos iniciales.* Manuel de J. Galván, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LVII *Textos reunidos 2. Ensayos.* Manuel de J. Galván. Edición de Andrés Blanco Díaz. Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LVIII *Textos reunidos 3. Artículos y Controversia histórica.* Manuel de J. Galván, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LIX *Textos reunidos 4. Cartas, Ministerios y misiones diplomáticas.* Manuel de J. Galván. Edición de Andrés Blanco Díaz. Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. LX *La sumisión bien pagada. La iglesia dominicana bajo la Era de Trujillo (1930-1961),* tomo I. José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXI *La sumisión bien pagada. La iglesia dominicana bajo la Era de Trujillo (1930-1961),* tomo II. José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXII *Legislación archivística dominicana, 1847-2007.* Archivo General de la Nación, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXIII *Libro de bautismos de esclavos (1636-1670).* Transcripción de José Luis Sáez, S. J., Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXIV *Los gavilleros (1904-1916).* María Filomena González Canalda, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXV *El sur dominicano (1680-1795). Cambios sociales y transformaciones económicas*. Manuel Vicente Hernández González, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXVI *Cuadros históricos dominicanos*. César A. Herrera, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXVII *Escritos 1. Cosas, cartas y... otras cosas*. Hipólito Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXVIII *Escritos 2. Ensayos*. Hipólito Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXIX *Memorias, informes y noticias dominicanas*. H. Thomasset, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXX *Manual de procedimientos para el tratamiento documental*. Olga Pedierro, et. al., Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXXI *Escritos desde aquí y desde allá*. Juan Vicente Flores, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXXII *De la calle a los estrados por justicia y libertad*. Ramón Antonio Veras (Negro), Santo Domingo, D.N., 2008.

Vol. LXXIII *Escritos y apuntes históricos*. Vetilio Alfau Durán, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXIV *Almoina, un exiliado gallego contra la dictadura trujillista*. Salvador E. Morales Pérez, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXV *Escritos. 1. Cartas insurgentes y otras misivas*. Mariano A. Cestero, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXVI *Escritos. 2. Artículos y ensayos*. Mariano A. Cestero, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXVII *Más que un eco de la opinión. 1. Ensayos, y memorias ministeriales*. Francisco Gregorio Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXVIII *Más que un eco de la opinión. 2. Escritos, 1879-1885*. Francisco Gregorio Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXIX *Más que un eco de la opinión. 3. Escritos, 1886-1889*. Francisco Grego rio Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXX *Más que un eco de la opinión. 4. Escritos, 1890-1897*. Francisco Grego rio Billini, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXI *Capitalismo y descampesinización en el Suroeste dominicano*. Angel Moreta, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXIII *Perlas de la pluma de los Garrido*. Emigdio Osvaldo Garrido, Víctor Garrido y Edna Garrido de Boggs. Edición de Edgar Valenzuela, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXIV *Gestión de riesgos para la prevención y mitigación de desastres en el patrimonio documental*. Sofía Borrego, Maritza Dorta, Ana Pérez, Maritza Mirabal, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXV *Obras 1*. Guido Despradel Batista. Compilación de Alfredo Rafael Hernández, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXVI *Obras 2*. Guido Despradel Batista. Compilación de Alfredo Rafael Hernández, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXVII *Historia de la Concepción de La Vega*. Guido Despradel Batista, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. LXXXIX *Una pluma en el exilio. Los artículos publicados por Constancio Bernaldo de Quirós en República Dominicana*. Compilación de Constancio Cassá Bernaldo de Quirós, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XC *Ideas y doctrinas políticas contemporáneas*. Juan Isidro Jimenes Grullón, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCI *Metodología de la investigación histórica*. Hernán Venegas Delgado, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCIII *Filosofía dominicana: pasado y presente*, tomo I. Compilación de Lusitania F. Martínez, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCIV *Filosofía dominicana: pasado y presente*, tomo II. Compilación de Lusitania F. Martínez, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCV *Filosofía dominicana: pasado y presente*, tomo III. Compilación de Lusitania F. Martínez, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCVI *Los Panfleteros de Santiago: torturas y desaparición*. Ramón Antonio, (Negro) Veras, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCVII *Escritos reunidos. 1. Ensayos, 1887-1907*. Rafael Justino Castillo, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCVIII *Escritos reunidos. 2. Ensayos, 1908-1932*. Rafael Justino Castillo, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. XCIX *Escritos reunidos. 3. Artículos, 1888-1931*. Rafael Justino Castillo, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. C *Escritos históricos*. Américo Lugo, edición conjunta del Archivo General de la Nación y el Banco de Reservas, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. CI *Vindicaciones y apologías*. Bernardo Correa y Cidrón, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. CII *Historia, diplomática y archivística. Contribuciones dominicanas.* María Ugarte, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. CIII Escritos diversos. Emiliano Tejera, edición conjunta del Archivo General de la Nación y el Banco de Reservas, Santo Domingo, D. N., 2010.

Vol. CIV *Tierra adentro.* José María Pichardo, segunda edición, Santo Domingo, D. N., 2010.

Vol. CV *Cuatro aspectos sobre la literatura de Juan Bosch.* Diógenes Valdez, Santo Domingo, D. N., 2010.

Vol. CVI *Javier Malagón Barceló, el Derecho Indiano y su exilio en la República Dominicana.* Compilación de Constancio Cassá Bernaldo de Quirós, Santo Domingo, D. N., 2010.

Vol. CVII *Cristóbal Colón y la construcción de un mundo nuevo. Estudios, 1983-2008.* Consuelo Varela, edición de Andrés Blanco Díaz, Santo Domingo, D. N., 2010.

Vol. CVIII *República Dominicana. Identidad y herencias etnoculturales indígenas.* J. Jesús María Serna Moreno, Santo Domingo, D. N., 2010.

Colección Juvenil

Vol. I *Pedro Francisco Bonó. Textos selectos.* Santo Domingo, D. N., 2007

Vol. II *Heroínas nacionales.* Roberto Cassá, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. III *Vida y obra de Ercilia Pepín.* Alejandro Paulino Ramos, segunda edición de Dantes Ortiz, Santo Domingo, D. N., 2007.

Vol. IV *Dictadores dominicanos del siglo XIX.* Roberto Cassá, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. V *Padres de la Patria.* Roberto Cassá, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. VI *Pensadores criollos.* Roberto Cassá, Santo Domingo, D. N., 2008.

Vol. VII *Héroes restauradores.* Roberto Cassá, Santo Domingo, D. N., 2009.

Colección Cuadernos Populares

Vol. 1 *La Ideología revolucionaria de Juan Pablo Duarte.* Juan Isidro Jimenes Grullón, Santo Domingo, D. N., 2009.

Vol. 2 *Mujeres de la Independencia.* Vetilio Alfau Durán, Santo Domingo, D. N., 2009.

Colofón

Escritos pedagógicos, de Malaquías Gil Arantegui, se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Editora Búho, C. por A. en el mes de mayo de 2010, con una tirada de 1,000 ejemplares.