BOLETIN
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

BIBLIOTECA MUNICIPAL MADRID

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

El Boletín, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscrición anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga *una peseta* al importe de la suscrición.

AÑO LV. MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1931. NUM. 856.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El «Kindergarten» y la Biblioteca, por *Norma C. Lindeman*, pág. 225.—Organización de las escuelas al aire libre de España, Alemania e Italia, por *doña Dionisia Areosa de Delfante*, pág. 228.—Psicología y Pedagogía del cinematógrafo instructivo, por *D. Luis Angé*, pág. 232.—Educación moral y social en la colonia, *D. José Mallart* pág. 238.

ENCICLOPEDIA

El lenguaje, por *D. Pedro Henríquez Ureña*, pág. 244.—Qué es la Sociedad de Naciones, por *Una Comisión de Pedagogos*, pág. 250.

INSTITUCIÓN

«Obras completas» de D. F. Giner de los Ríos, página 255.—Libros recibidos, pág. 256.

PEDAGOGÍA

EL "KINDERGARTEN" Y LA BIBLIOTECA

por Norma C. Lindeman.

Los niños que asisten al *kindergarten* de nuestra escuela pertenecen a familias que tienen muy pocos libros y que apenas leen. Los padres trabajan todo el día y rara vez leen otra cosa que los periódicos, en los escasos ratos de ocio que disfrutan. Muchos de los padres no saben leer ni escribir inglés. Pocos de los adultos de sus familias tienen tarjetas para utilizar bibliotecas, y aun los que las tienen, casi no hacen uso de ellas. Un número muy reducido de niños viene a la escuela con interés por la cultura y familiarizados con los libros; pero, en la mayoría de los casos, la escuela tiene que despertar en ellos este interés. Como los niños entran en contacto con los libros el mismo día de su entrada en la escuela, puede decirse que, a contar de ese momento, se inicia la acción de la biblioteca.

Procedimiento.

En la clase hay una mesa, a la cual se llama la biblioteca, y en la que los niños pueden encontrar siempre libros. No hay en ella otra cosa, y los niños tienen espacio suficiente para poder mirar allí mismo los libros de estampas. Los niños aprenden a manejarlos, a volver las hojas, a cerrarlos, una vez que han terminado con ellos, y a colocarlos de nuevo en su sitio. Aprenden también muy pronto a conservar la mesa en orden, a quitar de ella todo lo que no sea libros, a arreglar éstos por su tamaño y a cuidar las marcas, los cantos y los grabados que hay que desdoblar. Hay también un armario de libros.

Algunos de los libros pertenecen al *kindergarten;* pero la mayoría proceden de la biblioteca de la escuela, donde los eligen la bibliotecaria y la maestra. La provisión de libros se renueva cada dos meses.

Se familiariza a los alumnos con la biblioteca de la escuela, enseñándoles el local y poniéndolos en relación con la bibliotecaria y sus auxiliares. En su primera visita, se les permite ya ver libros de estampas, y la bibliotecaria se sienta entre ellos y les hace ver cómo han de manejar-

se. Los niños hacen frecuentes visitas a la biblioteca y se van acostumbrando a respetar las reglas que en ella se observan; por ejemplo, a guardar silencio y compostura, para no perturbar a los demás visitantes. También se les enseña a trasportar los libros, encargándoles que los lleven y traigan entre la biblioteca y el *kindergarten*. Así se dan cuenta también de que la mayoría de los libros del *kindergarten* son prestados por la biblioteca.

Como se cambian los libros antes de que los niños lleguen a cansarse de ellos, su interés por las estampas permanece siempre despierto. La mesa-biblioteca es popular y no pasa día sin que algún grupo de niños se acerque a ella. Muchos de ellos, cuando miran los libros, llaman a otros niños o a la maestra, para enseñarles alguna estampa que les ha gustado especialmente. La maestra se sienta con ellos a la mesa muchas veces, incitándoles a hablar acerca de las estampas y hablándoles también ella, para explicarles algo que no entienden bien. Los niños reconocen en seguida los libros que contienen historias que ellos ya saben, como la de «Los tres cerditos» o «Las tres cabritas», y con frecuencia piden a la maestra que les lea el texto. Es interesante observar las reacciones naturales de los niños con respecto a los libros y apreciar cuánto aprovechan los grabados, por sí mismos.

A veces, se les hace cerrar el libro, para que expliquen lo que han visto, o bien se tiene el libro abierto delante de un grupo de niños, para que comprueben si son exactas las descripciones que hacen los que lo han tenido antes. Las conversaciones que con este motivo se entablan, promueven una contemplación más reflexiva de los grabados y destierran el examen rápido y superficial de los libros.

Se utiliza la biblioteca, para consulta, en casos como los siguientes:

1.° Una niña está modelando una tortuga y no sabe cuántas patas ponerle. Se la envía a la biblioteca de la escuela, para que lo mire en una estampa de un libro. Vuelve con dos libros: en uno se ve la tortuga de frente y no aparecen más que dos patas; pero en el otro está representada de costado y se ven dos patas, una de delante y otra de atrás. La niña infiere entonces que la tortuga tiene cuatro.

2.° Otra niña está recortando en papel un anuncio de una función de circo y se le ocurre incluir en él una foca; pero no sabe bien cómo es una foca y se lo pregunta a la maestra. Esta la envía a la biblioteca y allí le dan una estampa que representa el referido animal. Con su ayuda, la niña recorta una foca muy acertadamente y queda tan satisfecha de su obra, que va a enseñársela a la bibliotecaria. Siempre que los niños reciben auxilio de la biblioteca de la escuela, se les invita a que vayan a enseñar su trabajo a la bibliotecaria, que lo comenta con simpatía.

3.° Varios niños deciden construir un faro y acuden en consulta a la bibliotecaria, para que los ayude.

4.° En las discusiones, en los cuentos que se narran o se leen, o en la conversación general, la maestra introduce deliberadamente algún motivo nuevo para los niños. Al preguntar éstos pormenores sobre la materia, hasta entonces desconocida para ellos, se les dice que vayan a la biblioteca para averiguar cuanto puedan sobre el asunto. En un cuento salieron las avispas y las comadrejas, y al momento se buscaron en la biblioteca estampas y descripciones sobre estos animales.

5.° Varios de los niños y niñas del *kindergarten* van a tomar parte en un baile indio. Se trata de buscar representaciones de trajes indios y de obtener una lista de nombres para que cada niño adopte uno. Los niños van a la biblioteca y piden libros que tengan estampas de indios. Allí encuentran lo que buscan y la maestra les lee los nombres de los indios. Al cabo de unos días, un niño que no había estado en el baile lleva a la escuela un nombre de indio que no había salido en los libros y que, por casualidad, había oído él en su casa.

Se está ahora haciendo el ensayo de enviar grupos de niños a la biblioteca para elegir libros con destino al *kindergarten*. Se ponen varios libros a la disposición del

grupo y se envían al *kindergarten* los elegidos por ellos. Con frecuencia, explican la razón que les ha guiado para elegir tal o cual libro: los grabados, el asunto, lo atractivo de la cubierta, el buen estado del libro, etc. Los libros elegidos permanecen una semana en el *kindergarten* y, pasado ese tiempo, cada niño devuelve el libro que ha traído. Se hace una lista con los nombres de los niños y los títulos de los libros, para ver cuáles son las preferencias de cada uno de aquéllos y qué libros son los que despiertan más interés. Los niños recuerdan por qué han escogido cada libro y, generalmente, lo dicen al devolverlo.

Con el auxilio de la bibliotecaria Laura Bailey, la autora de este artículo ha preparado una lista de libros adecuados a los *kindergarten*. La escuela aneja a la Normal de Mt. Auburn posee una buena colección de libros para niños y hace ensayos y experimentos con ellos, estudiándolos cuidadosamente para conocer sus características antes de que los niños las manejen.

En una reunión de madres, celebrada en noviembre último, la bibliotecaria les habló acerca de la compra de libros de Navidad para los niños y les enseñó los que había en la biblioteca, al mismo tiempo que les facilitaba datos y consejos sobre el asunto. En el *kindergarten* hay una lista recomendada, de la cual varias madres tomaron algunos títulos. En la reunión se indicó la conveniencia de que los padres o los hermanos mayores lean en alta voz narraciones a los niños.

Una biblioteca infantil.

Cada semestre se desarrolla en el *kindergarten* un plan relacionado con la biblioteca. A continuación se dan algunas notas sobre el proyecto realizado en el curso de 1928-29.

Muchas veces, los niños llevan a la escuela grabados de periódicos y revistas. En la escuela se recortan y se preparan para poder encuadernarlos. No siempre son del tipo deseable, y entonces se aconseja a los niños que prescindan de ellos. Ante el deseo que generalmente manifiestan los niños de ver sus estampas convertidas en un libro, se agregaron a ellas otras, aportadas por la escuela, se recortaron todas, se pegaron en papel, se encuadernaron y se dibujó una cubierta bonita para cada libro. Mientras se encuadernaban las estampas, se charlaba con los niños de cosas referentes a los libros, y un día surgió la idea de construir una biblioteca exclusivamente para aquellos libros.

Con mesas de varios tamaños se hicieron las paredes y la entrada; las ventanas y las estanterías se construyeron con bloques de madera. Los niños que tomaron parte en la tarea hacían frecuentes visitas a la biblioteca de la escuela para ver cómo estaban dispuestos los estantes, de modo que tuviesen cabida los libros de diferentes tamaños. Un niño hizo un rótulo, que se fijó en la entrada, y se puso dentro del recinto una mesita y algunas sillas.

Se colocaron en lugar preferente de los estantes los libros que habían hecho los niños, y a ellos se agregaron los pertenecientes a la biblioteca de la escuela, y muchos que trajeron aquéllos de sus casas, la mayoría de regalo de Pascuas, sugeridos por la bibliotecaria en las reuniones de madres. Como los niños querían más y más libros, pronto fué preciso acudir a la biblioteca de la escuela, donde cada uno eligió el que quiso y lo llevó a las estanterías del *kindergarten*. Surgió el problema de que no se debían colocar los libros de cualquier manera, y los niños aprendieron a agruparlos por tamaños y a disponerlos con el lomo a la vista, para poderlos distinguir.

Como la «biblioteca» construída por los niños era insuficiente para que todos pudieran tener cabida dentro de ella, muchos se veían en la precisión de coger los libros y leerlos fuera. Espontáneamente, una niña asumió el cargo de bibliotecaria y, sin auxilio de la maestra, representó muy bien su papel, imitando lo que veía hacer a la bibliotecaria de la escuela. Los niños le pedían los libros y ella se los daba y vigilaba también para que, una vez vistos, vol

viesen a sus respectivos sitios. Un día que estaba muy afanosa con los libros en la mesita de la «biblioteca», le preguntó la maestra: «¿Qué haces?» «Estoy marcando los libros para saber cuándo tienen que devolverlos los niños.» No tenía lápiz ni otro medio de hacer marcas; pero su imaginación lo suplía todo. Cuando se le dijo si querría tener un lápiz y un bloque de notas, aceptó alegremente, y desde entonces, cuando algún niño le pedía un libro, arrancaba una hoja del bloque, ponía en ella alguna letra o cifra de las que sabía escribir, y con mucha gravedad, metía la hoja en el libro al entregárselo a aquél. Siempre tuvo cuidado de no estropear ni marcar ningún libro. Los niños admiraban su labor y, a su manera, respetaban la autoridad de la pequeña bibliotecaria. Si se le preguntaba lo que quería ser de mayor, daba siempre la esperada respuesta: «Bibliotecaria.» Aun cuando el tiempo y el esfuerzo que había costado la biblioteca infantil no hubiesen producido otro resultado que el beneficio obtenido por aquella niña, ya quedaban suficientemente compensados.

La biblioteca infantil consumió todo nuestro trabajo de aquel semestre, por lo que se refiere a los libros. Ella dió a los niños la ocasión de utilizar los conocimientos y las asociaciones que iban adquiriendo, y las maestras tuvieron la satisfacción de comprobar que la biblioteca puede representar un papel importante, hasta para los niños pequeños.

ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS AL AIRE LIBRE DE ESPAÑA, ALEMANIA E ITALIA (1)

por D.ª Dionisia Areosa de Delfante.

La acción beneficiosa que la escuela al aire libre ejerce sobre la gran mayoría de los niños débiles que a ella concurren, y que en mi reciente viaje a Europa he podido comprobar evidentemente, se debe, sin duda alguna, al aire, al sol, a la alimentación suficiente y adecuada, a la verdadera vida higiénica que se hace en estas escuelas, siendo lamentable, dados los óptimos resultados que en ellas se obtienen, que no se hallen más difundidas. Por otra parte, el viejo concepto de que las escuelas al aire libre sean exclusivamente para niños débiles debe desaparecer, y trasformar el mayor número posible de ellas en escuelas al aire libre (tendencia que ya se advierte en los nuevos edificios escolares de Alemania e Italia) de modo que todos los escolares, aun los más sanos, desarrollen sus actividades en plena Naturaleza, en el seno de la cual vive el niño naturalmente, sintiendo su influjo saludable, bienhechor y estimulante. He visitado las escuelas para niños débiles más importantes de Madrid, Barcelona, Munich, Berlín, Roma y Milán.

Las escuelas al aire libre para niños débiles que funcionan en los países de Europa que he visitado comprenden dos tipos: escuelas al aire libre de medio pupilaje, que es el tipo a que pertenecen las nuestras, y escuelas de medio pupilaje con el anexado del *preventorium internato,* en el cual se reciben a los niños más predispuestos, aunque no contagiosos, pero que viven en un medio familiar contaminado.

La selección de los niños que deben ingresar al *preventorium internato* es hecha por médico escolar, en cooperación con las visitadoras escolares, que observan el medio en que el niño vive, las condiciones sanitarias de sus familiares, etc., aportando toda clase de datos, que permiten a las autoridades competentes hacer una rigurosa selección y sustraer al niño del contagio.

La multiplicación de este tipo de escuelas es una necesidad bien sentida, ya que ella permite arrancar a un número considerable de niños a la terrible plaga de la tuberculosis, devolviendo la salud, el bienestar y la felicidad a esos pobres pequeños condenados a una vida mísera y triste, a una muerte precoz y a ser, fatalmente, agentes activos de contagio.

España.—Visité las más importantes de

(1) Informe presentado al H. Consejo de Enseñanza por la Sra. Dionisia Areosa de Delfante, en cumplimiento de la misión que le fué confiada para estudiar la organización de las escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia.

Publicado en los «Anales de Instrucción primaria», de Montevideo, octubre-diciembre de 1930.

Madrid y Barcelona. Llamándolas «Escuelas de Bosque», siendo las más interesantes, de las que he visitado, las que funcionan en la capital de la progresista Cataluña.

Voy a referirme a las dirigidas por don Antolín Monroy y D.ª Rosa Sensat de Ferrer, elementos destacadísimos, que honran actualmente a España.

El sitio escogido para el emplazamiento de estas escuelas no puede ser más hermoso. Se hallan instaladas en el Parque de Montjuich, rodeadas de árboles, que les proporcionan un marco pintoresco y lleno de belleza, y en una altura desde donde se domina un paisaje grandioso y conmovedor. En tan bello paraje es donde funcionan estas dos escuelas, una para niños, para niñas la otra.

El elemento que debe ingresar a estas escuelas es seleccionado por el Cuerpo médico escolar entre los niños de las escuelas comunes de los alrededores, dando preferencia, naturalmente, a los niños débiles y a los que tienen necesidad de un régimen de cura y de asistencia especial durante el período delicado del crecimiento.

Los dos locales donde funcionan estas escuelas están próximos, y algunas dependencias las utilizan ambas, alternándose, como explicaré más adelante.

Dispone cada escuela de varias salas de clase muy bien aireadas, pues a este objeto están provistas de grandes ventanales y portadas. En estas salas se refugian los niños únicamente en los días de lluvia o en los de frío muy intenso, pues siempre que es posible trabajan, comen y descansan al aire libre. El mobiliario escolar lo constituyen sillas plegadizas y pequeñas mesas, fácilmente trasportables.

El salón comedor es amplio y bien ventilado, con paredes sencillamente decoradas; pavimentos y altos zócalos de vistosos mosaicos.

A continuación, la sala de lavabos, luego la cocina, despensa, etc.

Salón taller.— Allí funcionan el taller de carpintería, modelado, cartonería y cestería, que utilizan ambas escuelas.

Tienen un buen laboratorio de Física y Química, biblioteca, despacho del director, sala de material de enseñanza, salita del botiquín, enfermería, etc., estando todas estas dependencias perfectamente instaladas.

Además de las salas ya indicadas, debo agregar la de dibujo, que lo es también de música y canto, sirviéndose de ella las dos escuelas, alternándose. Alrededor de la construcción se encuentran el jardín y el bosque. Al sano influjo que la Naturaleza ejerce sobre estos niños, que viven en un medio sano e higiénico, se agrega el de una educación física bien comprendida. Los juegos y los deportes tienen lugar todos los días.

Además, un profesor especializado dirige tres veces a la semana la clase de Gimnasia, que comprende ejercicios de conjunto, especialmente ejercicios respiratorios y ejercicios individuales de carácter terapéutico especialmente adaptados a cada niño, según su edad, constitución, etcétera.

Constituyen también un factor de importancia en el desenvolvimiento físico e intelectual del niño los trabajos manuales, como son: cestería, cartonería, trabajos en madera, etc. Los realizan, generalmente, por la tarde, y al visitar estas escuelas tuve ocasión de apreciar trabajos de modelado, cestería y carpintería realmente admirables, que preparaban para la Exposición Internacional de Barcelona, y que dan una idea acabada de la habilidad manual adquirida por estos niños. Esta clase de trabajos da ocasión al maestro de descubrir en los niños sus gustos, tendencias y aptitudes, permitiéndole conocerlos, y, por lo tanto, dirigirlos mejor.

Los niños permanecen en la escuela desde las 8 y $^1/_2$ hasta las 17. Allí almuerzan y toman su merienda.

Son visitados por el médico escolar semanalmente, si antes el maestro no reclama su presencia. El Cuerpo médico escolar y la escuela son dos organismos que desarrollan su actividad en perfecto acuerdo, colaborando eficazmente en la obra de regeneración en que se hallan empeñados.

A este efecto, al iniciar el niño su vida escolar, se le toman una serie de datos minuciosos, con los que se forman la ficha médica y la ficha escolar. En algunas ciudades de España, las escuelas al aire libre están poco difundidas aún. En la capital sólo funcionan dos importantes, tipo medio pupilaje. Están ubicadas en un parque municipal, llamado *Dehesa de la Villa*, en medio de un hermoso monte de almendros. Dependen del Ayuntamiento constitucional de Madrid.

La organización de estas escuelas es más o menos igual a las de Barcelona que acabo de detallar. La mayor diferencia estriba en los locales en que funcionan, pues mientras las escuelas de Montjuich (la de varones especialmente) disponen de todo el *confort* apetecible en una escuela moderna, las dos más importantes de Madrid funcionan en locales de construcción sencilla, tipo económico, aunque reunen también las condiciones higiénicas más deseables. Tienen salones con buena exposición, con grandes ventanas siempre abiertas, salón comedor bien aireado, y, aunque sencillo, vistosamente decorado con frutas y flores, lo que le da un aspecto muy alegre y animado. En pabellón aparte, la sala de duchas, frente a la cual, en largo corredor, están instalados los lavabos y roperías. En ésta como en las otras escuelas que he visitado, se les da a los niños una esmerada educación higiénica, cuya práctica les hace adquirir buenos hábitos y cuya utilidad es inapreciable, ya que influye no solamente en el niño, sino también en la familia, a la que aquél, indudablemente, refiere lo que hace diariamente y el placer que experimenta con las duchas, con los baños de sol, juegos al aire libre y demás prácticas higiénicas de la escuela, a las que se presta preferente atención.

Las autoridades escolares de Barcelona se preocupan en estos momentos, según me manifestó el Inspector jefe de Primera enseñanza de la provincia, Sr. García Cons, de la construcción de una escuela de bosque, cuyo emplazamiento se discute aún, ya que quiere escogerse un lugar que ha de ser en el campo, pero lo más próximo posible a la ciudad. A mi juicio, es también ésta la ubicación que conviene mejor a esta clase de establecimientos escolares, ya que entonces la escuela puede disfrutar del marco pintoresco que le proporciona la Naturaleza, con sus bellos campos, frondosos bosques, ambiente sano y tranquilo, cuyo influjo se deja sentir sobre el desenvolvimiento físico y mental del niño, y al mismo tiempo aprovechar las ventajas que reporta el hallarse próximo a la ciudad, para poder así visitar museos, exposiciones, etc., evitando a la vez el trasporte cansador y de mayor coste.

A propósito del medio en que se desenvuelve la tarea educativa de estas escuelas, me permito transcribir los siguientes párrafos de la Sra. Rosa Sensat, directora de una de estas escuelas de bosque que funcionan en Barcelona. Dice así: «La escuela se halla en plena Naturaleza. La tendencia moderna, de aceptar una base biológica en la educación, considerando al hombre en relación con el medio en que está sumergido y del cual depende en constante acción y reacción recíprocas, no puede encontrar una solución más adecuada que el desenvolvimiento de la obra educativa del niño en el campo, donde los fenómenos de relación entre él y los elementos de la tierra, entre él y las energías físicas, entre él y los seres vivos, que en concepto de alimentos, bebidas, vestidos, habitación, etc., atienden a sus necesidades, se presentan constantemente y de un modo espontáneo a su vista y a su observación. No hay belleza, no hay estímulos para impresionar el alma del niño como los que nos ofrece el campo con su infinita variedad de fenómenos y sus enormes fuerzas de renovación; no hay medio más adecuado para la libre evolución del ser humano en su fase de desarrollo y de iniciación a la vida».

Alemania.—Escuelas visitadas: la *Pestalozzischule* y la *Hilfschule*, en Munich. En Berlín: la *Waldschule de Charlottemburgo*, la *Waldschule de Einchkamps* y la *Volfschule de Shlachtenfee*.

A Alemania le corresponde el honor de

ser quien creó la primera escuela al aire libre, y ahora precisamente, el próximo 4 de agosto, cumple la *Waldschule* de Charlottemburgo sus 25 años de fundada. Dos años más tarde, en mayo de 1916, se funda la *Gladbach*, que empezó a funcionar con 50 alumnos en edificios de material con un menaje más perfecto y organizado que el de Charlottemburgo. Sucesivamente se fueron fundando las de Dresde, Mülhouse, Estrasburgo, Elberfeld, etc.

Siguiendo el ejemplo dado por Alemania se fundaba en 1908 la *Open Air School*, en Londres, y la *Fresh Air School* en 1911, en Estados Unidos (Barnés).

La escuela de Charlottemburgo, que es, como digo antes, la primera que se fundó de esta índole, está situada a unos 5 kilómetros de Berlín, en un hermoso bosque de pinos que abarca unas tres hectáreas de extensión. Está unida al centro mismo de la ciudad por una línea de tranvía. Asisten a la escuela 260 niños escogidos por el médico entre los más necesitados y enfermizos de las escuelas de los alrededores, figurando entre ellos muchos de los llamados retrasados, que, en realidad, no lo son precisamente por tener una inteligencia defectuosa, sino por vivir en un ambiente desfavorable a su vitalidad empobrecida, no estando, por lo tanto, en condiciones de aprovechar los beneficios de una escuela común. La *Waldschule* de Charlottemburgo es mixta, concurriendo a ella niños y niñas de 6 a 14 años, sin que hasta ahora, según me expresó el señor director, haya surgido ningún inconveniente debido a la coeducación, observándose, en cambio, resultados morales e intelectuales altamente favorables tanto para los niños como para las niñas.

Al ingresar los pequeños en la escuela se les hace la ficha médica individual, teniendo en cuenta los antecedentes del niño, medidas antropométricas, examen clínico del aparato respiratorio, etc. Luego, para determinar a qué clase debe ingresar, se les hace el examen pedagógico y el examen de la inteligencia, utilizando al efecto los *tests* de Binet, generalmente.

Después de hacerle un estudio minucioso a cada niño, se determina su edad mental y se indica en qué clase le corresponde ingresar. Las salas de clase de Charlottemburgo, diseminadas por uno y por otro lado bajo la arboleda, son simples barracas de madera, forradas casi todas ellas con tela impermeable. Cada barraca comprende dos clases, en cada una de las cuales pueden alojarse unos 25 niños, que es el número que atiende cada maestro como máximum.

Aparte de estos grupos de clases, la escuela dispone de varios cobertizos bien techados, pero descubiertos por sus cuatro lados, y allí es donde se refugian, cuando no lo hacen en la sala de clase, en los días de lluvia o de frío muy intenso. En uno de estos cobertizos, en el más grande, es donde funciona la cantina. A un lado del bosque se encuentran dos barracas más, una de dos plantas. En la planta baja de ésta se hallan la cocina, la despensa y demás dependencias necesarias, y en la planta alta, los salones dormitorios que pertenecen al internado. En la otra barraca están instaladas la oficina del director, la Biblioteca, gabinete antropométrico, etc.

La *Waldschule*, de Charlottemburgo es una asociación de medio pupilaje e internado. Gracias a éste puede sustraerse al niño del contagio, pues el médico y las vigilantes sanitarias visitan las casas de los alumnos con objeto de conocer el medio en que viven, para elegir luego los que hallan en un medio contaminado, hacinados en habitaciones húmedas, desprovistas muchas veces de aire y de luz, predispuestos a contraer cualquier enfermedad, que son los que deben ingresar al internado. En las *Waldschule*, todos los niños son objeto de una escrupulosa atención, proporcionándoles una alimentación de primera calidad, abundante, nutritiva, razonada, vigilando continuamente que la carne, así como las legumbres y la fruta, sean frescas, cuidando el análisis de la leche, la manteca y el agua, a fin de comprobar su buena calidad.

Los de medio pupilaje realizan en la escuela tres comidas diarias: desayuno, al-

muerzo y merienda. Después del almuerzo descansan bajo los árboles una hora y media. Alternan razonadamente el trabajo con el reposo. Cada lección no dura más de 25 minutos, y es seguida de 5 a 10 minutos de reposo.

Salvo en los casos en que el médico indique lo contrario, todos los niños toman diariamente por la mañana la ducha fría, y cuando la estación lo permite, en un estanque de la escuela, situado en el bosque, se dedican a la natación, ejercicio eminentemente saludable.

Naturalmente que, tratándose de niños de condiciones físicamente deficientes, como los que asisten a esta clase de escuelas, el médico está continuamente asociado al pedagogo, dirigiendo el régimen alimenticio y vigilando cuidadosamente la evolución de la vida del niño y su estado sanitario, anotando a este efecto todos los antecedentes y observaciones que puedan interesar, haciéndoles constar en la ficha médico-psico-pedagógica individual.

Una buena parte del bosque está destinada a huerta y jardín, y cada niño tiene reservado un espacio, en el que siembra lo que quiere. Se alterna el trabajo manual con el intelectual, teniendo siempre en cuenta la naturaleza grácil de estos niños, a fin de no causarles fatiga. En lo que respecta a los sistemas de enseñanza en las escuelas de Alemania, como en las demás de Europa que he visitado, se adoptan las ideas más modernas, según las cuales el maestro no es ya quien debe ocupar el lugar preferente en la escuela, sino el niño. Este es quien debe hablar, trabajar, crear, y el maestro guiar las actividades del niño y obedecer a las leyes de su desarrollo. La enseñanza está basada en los hechos y en la experiencia, desempeñando a este efecto las excursiones un papel importantísimo en la vida de los escolares. Dos o tres veces al mes se reservan para excursiones, que realizan no sólo por las proximidades de la escuela, sino también a lugares relativamente alejados de ella, observando los diferentes fenómenos geológicos, visitando dunas, minas, canteras, etcétera, jardines, campos de cultivo y de horticultura, donde pueden observar, en su medio natural, los seres y las cosas, observaciones que permanecen vivas en la memoria, porque el estudio se ha hecho en vivo y en concreto. Luego, hacen la descripción de estas excursiones, de todas estas valiosísimas observaciones, que el niño escribe en su cuaderno de anotaciones diarias, estando, pues, basada la enseñanza en la actividad personal del niño.

La organización de esta clase de escuelas que pude ver en Alemania es más o menos la misma, y dados los resultados altamente satisfactorios de estos institutos de cultura física y mental, Alemania, como toda nación consciente de sus deberes, procura atender solícitamente al mayor número posible de estos niños enfermizos, retrasados o físicamente débiles, y a este objeto funcionan, a más de las escuelas al aire libre, un número considerable de colonias de vacaciones, adonde van a pasar dos o tres meses de verano, pudiendo constatar al regreso de estas colonias, mediante el examen clínico, un aumento de peso de tres o cuatro kilos, aumento de altura, aumento de perímetro torácico y, en fin, el aspecto general visiblemente mejorado.

(Concluirá.)

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DEL CINEMATÓGRAFO INSTRUCTIVO

por Luis Angé.

I

PSICOLOGÍA DEL CINEMATÓGRAFO INSTRUCTIVO

Las razones que motivan la introducción del cinematógrafo en la escuela son tan diversas como poderosas.

1. El defecto capital de la enseñanza en común es la falta de homogeneidad intelectual, que hace que en la misma clase no haya más que una minoría que siga al profesor, mientras que el resto constituye una rémora lamentable que pasa su tiempo en los bancos de la escuela con un provecho peor que mediocre. ¿A qué se debe esto?

Esto se debe especialmente a que muchos alumnos, siendo menos dotados que la *élite* para comprender y asimilar el alimento escolar, quedan atrás, perdidos, incapaces de hacer un esfuerzo para salir de una situación que no hace sino empeorar a medida que se avanza en el programa. No se puede negar que la adquisición de la instrucción es una cosa árida, y hasta en la edad en que comienza, una cosa contra naturaleza. El poeta lo dijo en el delicioso cuento del niño que va a la escuela: «Pero el maestro va siempre de negro, y yo no me atrevo a reír». Y la sabiduría de las naciones repite sin cesar que, si los frutos de la ciencia son dulces, las raíces son amargas.

Muchos niños estropean su destino porque, no siendo más que «visuales» y no «auditivos» o «cerebrales», no pueden comprender y retener sino lo que ven. El cinematógrafo es el mejor medio de procurarles la enseñanza integral, la enseñanza por la vista tanto como por el oído y por las facultades mentales. El cinematógrafo facilitará a todos la pesada tarea de enseñar según los principios de la pedagogía racional, que quiere buscar el máximo rendimiento intelectual con el mínimo de fatiga cerebral. Así se realizará la bella idea de Ch. M. Couyba, presidente de la Sociedad «Arte y Escuela» y ex ministro: «Entre la escuela fastidiosa y el hacer novillos, hay un lugar para la escuela armoniosa y atractiva». Y nosotros añadiríamos: «Para la escuela luminosa y alegre».

2. Aun cuando se muestren las cosas mismas a los alumnos o se ejecuten en la clase experiencias - lo que no es, en suma, sino una excepción - , se produce un grave inconveniente, del que no se preocupan bastante la mayoría de los profesores. Es que casi siempre no es sino una minoría la que puede ver las cosas; el resto de los alumnos las ven mal o no las ven. Y el cinematógrafo, por dar en la pantalla una visión ampliada de las cosas, es el medio ideal de la enseñanza colectiva, provechosa para todos.

3. El cinematógrafo permite ganar mucho tiempo; hace ver rápidamente cosas cuya observación directa de la realidad exigiría muchas veces varias horas. De aquí que el cinematógrafo sea el medio más rápido que posee la enseñanza.

Además de las tres ventajas precedentes, están también las que el Sr. Brucker, profesor de ciencias naturales del Liceo de Versalles, declaró que son las esenciales de toda buena pedagogía, en una conferencia dada en el Museo Pedagógico de París sobre «La enseñanza de las lecciones de cosas»:

«Tomaremos, dice, el procedimiento más *directo posible*.»

«Un procedimiento es tanto mejor cuanto *más colectivo* es.»

«Preferiremos un procedimiento *más rápido* a uno más lento.»

4. El cinematógrafo posee un prestigio particular, una facultad propia de atraer y de fijar la atención y de excitar el interés; el Dr. Toulouse lo ha sabido muy bien distinguir en un artículo del *Figaro* sobre «La psicología del cinematógrafo»: «La reproducción cinematográfica, escribe, agrada en la medida en que es, como la fotografía, una reproducción, es decir, un aspecto desacostumbrado que despierta el interés del espíritu...»

«¿Qué curiosidad no experimentaríamos nosotros viendo a Napoleón de regreso de una batalla, una escena trágica mimada por Maiquez o simplemente un baile en casa de Mme. Récamier.»

5. Por el hecho de que concentra en la enseñanza todas las fuerzas del alumno —curiosidad, atención e interés—, el cinematógrafo decuplica el valor, el alcance y el provecho de esta enseñanza. El alumno es todo ojos y todo oídos; no pierde ni una palabra del maestro ni un instante del movimiento luminoso. Así aprende a observar, a retener y a reflexionar mucho mejor. Una atenta visión desarrolla en él la memoria de la vista, que le llevará después a hacer trabajar su imaginación y sus facultades mentales. La psicología más estricta nos enseña una verdad cierta: que el cinematógrafo, aplicando todas las potencias del alumno al objeto de la enseñanza, convertida en cierta forma en una

enseñanza benévola, es por esto mismo el método pedagógico más eficaz.

6. El cinematógrafo dará a nuestras escuelas este carácter de realismo y de verdad que le falta muchas veces, porque bajo lo vago de la *palabra*, bajo las tinieblas del concepto y bajo la imprecisión de lo abstracto, pondrá la exactitud, la luz y la fuerza de la *cosa*, de la vida y de lo concreto.

El padre de la pedagogía moderna, el que sigue siendo el más grande de nuestros educadores, Rousseau, dijo: «Odio los libros; no enseñan más que a hablar de lo que no se sabe». El cinematógrafo, viniendo a completar y a ilustrar el libro, le dará la esplendente virtud de la ciencia verdadera. Diremos con Virgilio: *Visu patuit des Veritas.*

7. El cinematógrafo, además, por el análisis de los movimientos naturales demasiado rápidos, y por la síntesis de los movimientos demasiado lentos para ser percibidos, por el *ralenti* y la aceleración que da a las vistas de la naturaleza, permite en ciertos casos, tanto más interesantes cuanto más especiales sean, ampliar el campo de nuestro conocimiento y llevar a nuestros alumnos nociones que, sin esto, quedarían para ellos difíciles de concebir. Unido al microscopio y a la radiografía, la película es hoy el medio más sutil de investigación científica, y, por tanto, de demostración y documentación pedagógicas.

8. La película posee, por último, esta enorme cualidad pedagógica de hacer entrar al universo entero y la vida universal en la enseñanza, sin que sea necesario salir de la clase, y, por tanto, sin alterar el carácter estricto de la enseñanza. Una excursión científica, un paseo pedagógico tienen el gran inconveniente de que la mayor parte de los alumnos, no sintiéndose en clase, olvidarán que están allí para aprender y para trabajar, y, como es lógico, les quedará muy poco provecho de todo ello. Con el cinematógrafo, la ciencia viene a ellos sin que tengan que abandonar ni su pupitre ni su cuaderno de notas, y la película les sujeta así, invenciblemente, a su función de escolares. Esta es una cualidad pedagógica que nunca se hará resaltar bastante.

Al lado de tantas ventajas, las objeciones que algunos adversarios han formulado contra la película escolar son, o muy superficiales, o muy inconsistentes, o no tienen actualmente razón de ser.

1. Se ha dicho que la introducción del cinematógrafo en las escuelas haría perder al alumno el hábito del esfuerzo intelectual, condición primera de todo progreso, y que el alumno encontraría fastidiosas las lecciones en que no interviniera la película, y no las atendería. Quejarse de que la tarea del escolar sea demasiado agradable y demasiado fácil por la proyección animada es como quejarse de que la esposa sea demasiado bella; no es posible reconocer más abiertamente el éxito y el interés del cinematógrafo escolar como declarar que, una vez adoptado, la parte de la enseñanza que quedara desprovista, quedaría al mismo tiempo desprovista de todo éxito y de todo interés para los alumnos. Y si ha de ser así, ¿por qué diferir un minuto más la intervención del cinematógrafo en todas las ramas de la enseñanza y no solamente en algunas de ellas? Por este camino se aseguraría el éxito y la eficacia de la enseñanza.

Pero, en realidad, los que ven en el cinematógrafo escolar una especie de verdugo de la juventud son malos psicólogos si no se dan cuenta de los dos hechos siguientes:

Por una parte, si los escolares no se interesan por las lecciones sin película, es que estas lecciones no tienen ya para ellos ningún interés, y en este caso no se ha perdido nada.

La intervención de la película no tendrá influencia sino en las lecciones que se prestan para ello, y esta influencia es buena según confiesan todos. Por lo demás, nada resultará cambiado.

Por otra parte, el esfuerzo en menos que se pide al niño, encuentra su compensación en la intervención más intensa y más rica de sus facultades de visión, de atención, de observación, de memoria, de imaginación y de reflexión. En lugar de

estar pasivo, el niño despliega toda la actividad interna de su ser hacia la absorción de la materia intelectual que la película le presenta en forma plástica, coloreada, animada, viva, que es la más asimilable para él. Nunca hubo una colaboración más estrecha entre los propósitos del maestro y la buena voluntad del alumno que por la magnífica intervención de la película. A una fatiga cerebral estéril, la película ha sustituído la fecunda preparación de todas las fuerzas conscientes e inconscientes que en el niño aspiran a ver para saber.

Esta objeción es del mismo género del reproche que se haría a un marino que se sirviera de un catalejo o a un astrónomo del telescopio con el pretexto de que así se liberta de la necesidad bienhechora de pedir a su vista este esfuerzo visual, que es el único eficaz.

2. Se ha dicho también que la oscuridad de la sala favorecería la indisciplina. A esto responderemos dos cosas. Primero, que la experiencia de la película escolar ha sabido colocar hoy, por encima de las mesas en que están los alumnos, lámparas con pantalla que permiten conservar en la sala un alumbrado suficiente, sin perjudicar la visibilidad de la película que se desarrolla en la pantalla. Y después bastaría la expulsión momentánea del escolar indócil o simplemente una amenaza de expulsión, o también una amenaza de supresión de la cinta, reemplazada en este caso por un ejercicio menos atractivo, para que la cuestión de la indisciplina no se planteara más. Verdaderamente, los que presentan semejantes objeciones parecen estar más dotados para disponer cosas de milicia o de régimen penitenciario que del régimen escolar contemporáneo.

3. Una objeción legítima proviniente de un sentido pedagógico muy avisado es la que deploraba la excesiva rapidez del paso de la película, de tal manera que el alumno corría el riesgo de no poder seguirla, de perder el hilo y, por tanto, de no poder sacar de la lección el provecho deseado. Esta crítica no puede existir hoy, puesto que el perfeccionamiento que se ha realizado en los aparatos permite detener a voluntad la proyección, y de añadir a las ventajas de la proyección animada las de la proyección fija, lo que da al maestro la posibilidad de insistir en los puntos delicados, difíciles o particularmente notables que haya en la proyección. La pedagogía, que debe tener siempre fuerza soberana en la materia, conserva así sus derechos.

4. La objeción, extremadamente grave, del peligro de incendio, que tenía antes su justificación, se ha reducido por el hecho de que hoy se fabrican películas incombustibles, y porque los aparatos recientes presentan todas las garantías y todas las precauciones requeridas por las autoridades administrativas.

5. En cuanto a decir que el cinematógrafo no reemplazará jamás al maestro como educador, es decir, lo que los partidarios del cinema escolar son los primeros en proclamar. ¿Es que el libro ha reemplazado al profesor? Y, sin embargo, se utiliza todavía en clase. Lo mismo con el cinematógrafo, que no tiene sino la pretensión de ser un medio de enseñanza, un auxiliar del maestro, un colaborador, un complemento de la técnica escolar, y aun limitada su misión, es un elemento valioso.

Las únicas objeciones que podrían admitirse serían las que se hicieran por falta de espíritu pedagógico sobre el empleo poco hábil o inapropiado de la película Pero esto nos lleva a la pedagogía del cinematógrafo instructivo.

II

PEDAGOGÍA DEL CINEMATÓGRAFO INSTRUCTIVO

Sin querer fijar reglas rígidas ni usurpar atribuciones de poderes competentes, permítasenos condensar muy brevemente lo que la experiencia del cinema escolar y la ciencia de la educación nos presentan a la hora actual como la línea general de conducta que conviene recomendar a los maestros para que la enseñanza filmada dé todos sus frutos.

1. En primer lugar, la película debe ser proyectada en la escuela y no en una sala de espectáculos. Las sesiones ins-

tructivas en una sala de cinematógrafo tienen también su valor educativo, y son preferibles, desde luego, a los *Misterios de... San Francisco* o a *La mano que... aprieta*. Pero esto está fuera de la cuestión escolar. Esto forma parte de la misión social del cinema-espectáculo, el cual puede ser muy bien, a la vez, educador e interesante, como dan todos los días la prueba las actualidades científicas de algunos editores de películas, deseosos de hacer beneficiar a las multitudes las ventajas de lo *utili dulci*. Sin embargo, no podemos ocuparnos aquí de este punto de vista.

Para que el cinema escolar desarrolle todos los gérmenes, es preciso que la película se proyecte en el local escolar.

El ideal sería que cada sala de clase se acondicionara para la lección filmada. En el fondo, esto sería mucho más fácil de hacer de lo que se cree. Bastaría, en efecto, poner contra uno de los muros, con preferencia al lado del encerado negro, la pantalla de proyección—una pantalla de 2 m. por 1,80, aproximadamente—, y en la sala, el lugar del aparato con una toma de corriente eléctrica, lámparas con pantallas especiales en la sala y delante del encerado y la posibilidad de interceptar la luz del día por medio de cortinas, contraventanas y otros procedimientos. Así nada resultaría cambiado en el curso ordinario de las lecciones; solamente antes de la clase, cuando se tuviera necesidad de ello, se instalaría el aparato y no habría ningún desorden, ningún movimiento anormal; no habría más que la presencia de un nuevo medio de educación. Así también, cuando se necesitan los mapas, se les trae y se les desenrolla.

Pero en espera de este ideal, que tardará varios años en convertirse en realidad, bastará, en la escuela o en el grupo escolar, acondicionar de la manera que se ha indicado un local especial, sala, o al aire libre, en donde se reunirá en su turno cada clase cuando la lección contenga un pasaje o un ejercicio filmado. Es la misma cosa que la lección de dibujo, de física ó de gimnasia; en lugar de ir a la sala de gimnasia, de física o de dibujo, la clase irá cuando haya lección filmada a la sala de proyección. Habrá solamente un «movimiento» de los alumnos como lo hay cada vez que la clase sale de la sala que le corresponde.

2. La enseñanza por la película no puede ser totalmente provechosa si no está íntimamente incorporada al programa escolar, es decir, si no se considera como una cosa extraordinaria, como un ejercicio de lujo, casual y superfluo. De aquí que sea preciso que la lección filmada se combine con el contenido de los programas de las clases, que su misión esté claramente determinada y que tenga su objeto particular en el conjunto de conocimientos que se trata de inculcar a los alumnos. En otros términos, no se trata de películas de cualquier orden, de tendencia educativa más o menos vaga, sino de películas particulares, netamente pedagógicas, establecidas de acuerdo con los programas de las clases y para la aplicación estricta de los programas.

Estas deben crearse con la colaboración de profesores y de especialistas de la técnica cinematográfica. Así sucede también con la producción de los libros de clase, de los manuales y de los tratados que se ponen en las manos de los alumnos y que resultan de la colaboración de un profesor, que compone la obra según la misión pedagógica que debe cumplir, y de un editor, que le da la forma material que debe tener. En materia de enseñanza filmada, será un profesor, con suficiente autoridad profesional y con la comprensión, el sentido y el buen gusto que deben reinar en la película escolar, quien, de acuerdo con los programas oficiales existentes para las diversas materias escolares que corresponden a cada clase, establecerá, en todos sus detalles pedagógicos, el tema de las películas que deben constituir la parte cinematográfica del curso de que está encargado.

Este profesor establecerá así la materia de las 20, 30, 40 ó 100 películas que entrarán normalmente en el programa de tal curso, de tal clase o de tal año escolar. Así también en nuestros libros actuales de

clase existe en determinado sitio del curso tal figura, tal ilustración explicativa o la indicación de tal experiencia a hacer. En todo esto domina el concepto pedagógico. Y estando éste bien determinado, comienza la intervención del especialista del cinema, del editor de la película, para realizar la cinta escolar según todos los recursos de la técnica cinematográfica. Y desde este momento es como si se hubiera constituído un nuevo manual, un manual filmado. Solamente que en lugar de ponerse en las manos de los alumnos como un libro ordinario esta película, queda únicamente a disposición del profesor, que durante el curso, en un momento dado del año escolar, la proyecta en la pantalla.

Lo mismo que hay sobre cada materia de los programas escolares varios manuales publicados por diversos editores, y entre los cuales el personal de enseñanza hace su elección, lo mismo, cuando la enseñanza filmada se desarrolle, habrá sobre cada materia de los programas varias series de películas que constituirán, en suma, un manual filmado, y que diversas casas cinematográficas pondrán a disposición de los maestros. Entrevemos también el día en que el cinematógrafo escolar se generalizará de tal manera que los manuales ordinarios mencionarán en el texto de las lecciones las películas que recomiendan proyectar sobre determinado tema; o indicarán también el plan de las lecciones filmadas que se proponen hacer.

Algunas grandes casas han comenzado ya a constituir *stocks* de películas escolares que responden a las exigencias de los programas de enseñanza y extienden sin cesar el campo de sus creaciones pedagógicas.

3. Teniendo a su disposición el maestro la serie de películas que entra en el programa de su curso o de su clase, no debe contentarse con pasarlas pasivamente en la pantalla, si quiere que sus alumnos saquen el provecho deseado.

Debe proyectarlas durante su lección para que cumplan la misión que antes tenía un mapa geográfico, un dibujo, una figura geométrica, un gráfico, o la ejecución de una experiencia de física, de química o de historia natural.

La película no se dará aislada, sino que formará parte del resto de la lección. Antes, después y durante la proyección, el maestro dará explicaciones verbales sobre el tema como si no se sirviera de ella. Formulará preguntas a los alumnos, les hará tomar notas y hará de la película un motivo de ejercicios escritos u orales, de trabajos para hacer en clase o después de ella. Podrá también, cuando lo crea necesario, detener la proyección de la película.

No insistimos más sobre esta utilización pedagógica de la película, sobre esta fusión íntima de la película con la enseñanza ordinaria que dará a la vez a la película y a la enseñanza su máxima eficacia.

4. La práctica material de la lección filmada será muy fácil. Los aparatos de última construcción son muy perfectos; el maestro puede tener en ellos toda confianza. Son fuertes y sencillos y permiten una proyección suficientemente clara y luminosa Una sencilla vuelta al conmutador dará la iluminación justa, bien a la pantalla, bien a la sala o las mesas de los alumnos.

Como escribe el Sr. Collette, el incansable apóstol de la pedagogía cinematográfica, «las lámparas de la sala que iluminan sólo las mesas debilitan poco el valor luminoso de la proyección. El profesor puede iluminar la sala durante la proyección y obtener también una vista fija deteniendo el movimiento del aparato e iluminar las mesas de manera que los alumnos puedan tomar notas e incluso copiar la imagen proyectada.»

«En todo momento, y con un simple movimiento de la mano, el maestro puede proyectar imágenes animadas en la oscuridad, proyectar una imagen fija en una semioscuridad, detenar la proyección e iluminar la sala.»

El manejo del aparato se aprende muy pronto. No hay constructor de aparatos que no desee poner rápidamente a todo maestro o profesor en disposición de servirse de él. Por otra parte, las escuelas normales de maestros enseñarán cada vez más el manejo de los aparatos escolares

de forma que los futuros maestros se familiarizarán pronto con este nuevo método de enseñanza, como hoy resultan ya familiares el teléfono y la máquina de escribir.

En los liceos y en las grandes escuelas será muy fácil, además, poner al servicio de los profesores un operador que pasará de clase en clase, según el horario de las lecciones filmadas, como existen hoy para la enseñanza de las ciencias preparadores y ayudantes de laboratorio. Pero esto será superfluo cuando cada profesor, cualquiera que sea su edad y su grado de enseñanza, guste de la lección filmada al punto de no querer otro operador que sí mismo.

EDUCACIÓN MORAL Y SOCIAL EN LA COLONIA (1)

por D. José Mallart,

Del Instituto de Orientación profesional.

Ya hemos hecho referencia anteriormente a la vida moral y social que ha de desarrollarse en las colonias. En educación está todo íntimamente relacionado, y en la vida activa de la colonia se tocan continuamente problemas de orden moral y social, presentándose ocasiones para hacer una formación verdaderamente interesante en este sentido. Todo el ambiente en la colonia estará impregnado de un aire de moralidad y religiosidad en que se templen los espíritus. Todas las labores escolares pueden ofrecer motivos de acción y juicio que influyan grandemente sobre la conducta; todo son ocasiones para iniciar en las prácticas rectas y justas, y para alimentar el espíritu con los sanos principios eternos.

El punto de vista de la escuela tradicional, que consideraba al niño como una criatura inclinada al mal, no puede ser mantenido en las colonias, aunque tampoco puede sustentarse en absoluto el punto de vista contrario. Las conclusiones de los estudios psicológicos y morales recomiendan una posición media, encaminada a dejar cierta libertad para que se puedan desenvolver las buenas tendencias, a prestar atención a todo lo que pueda influir en la conducta del individuo, a intervenir en todo momento en que éste equivoque sus actos, auxiliándole y evitándole la posibilidad de una desviación. Aun la práctica demuestra que es bueno inclinarse a la benevolencia sin caer en la transigencia y en la debilidad. De la actuación de un gran educador español, Francisco Giner, se desprende que si queremos hacer hombres buenos tenemos que tratarlos *como si fuesen buenos*.

En la colonia no se cerrarán los ojos a lo malo que pudiera existir en los individuos; pero imperará el espíritu de perdón y el ánimo de dar confianza en la adquisición de un estado de bondad compatible con la convivencia social, con el goce de la elevación moral y el deseo de vida inmortal.

Esto, aplicado con los individuos normales, da magníficos resultados; pero para los anormales inadaptados suele ser insustituíble.

La inflexibilidad de trato es, generalmente, contraproducente. El disciplinamiento de los actos ha de tener siempre consigo la posibilidad de que el individuo, por sus propios medios, pueda vencer las dificultades que presenta la regulación de la conducta. En vez de limitarse a la acción represiva, en la colonia se ejercerá misión estimulante; más que limitación y acorralamiento para privar de lo malo, debe haber amplia posibilidad para hacer lo bueno. Muchas veces se sigue el camino del mal por ignorar el del bien; se obra perversamente por debilidad o por incapacidad de obrar de una manera recta. Aunque no fuera así, hay que presentar las cosas de este modo.

Hay que distinguir bien, en las transgresiones de los acogidos en la colonia, lo que es producto casi necesario de las circunstancias de lo que es francamente deliberado e intencionado. Aun dentro de esto hay que estudiar el proceso de las reacciones de los individuos, dando oca-

(1) De la Memoria del autor, premiada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas, y que lleva el título de *Colonias de educación*. (Véase el número anterior del BOLETÍN.

sión a que los actos equivocados puedan corregirse y hacerse de nuevo acertadamente por propia voluntad.

Esta es la base del sistema de educación moral general, y dará los principios del régimen correccional que se siga con los inadaptados sociales, especialmente con los jóvenes delincuentes.

El trabajo estimulante, la labor hecha con móviles sentidos, sobre todo si se realiza en colaboración de alumnos y maestros en un amplio régimen de autonomía, ha de favorecer grandemente el desenvolvimiento y fortalecimiento de las virtudes morales, acostumbrando al individuo a ser dueño de sus actos y a conducirse según los sanos principios que va descubriendo.

En todo el desarrollo del plan de formación integral de la colonia se deberá hacer, ante todo, obra de colaboración llena de espíritu de sociabilidad y de ayuda mutua, presidida por una amplia autonomía mesurada y reflexiva. La libertad de acción es de todo punto indispensable en una ocupación que aspire a ser completa, ya que jamás se puede esperar que se satisfagan debidamente las necesidades de expansión de un individuo mientras se le tenga sujeto a un plan inflexible de actividad.

Sería imposible iniciar la corrección de defectos y preparar para la realización de empresas de responsabilidad en un hombre que ve repetidamente intervenidas y gobernadas sus actividades. El reconocimiento de la personalidad de la asamblea de los alumnos, el fomento de las iniciativas en los grupos de escolares, la cesión de atribuciones a las colectividades y el depósito de confianza en la actividad de los individuos es absolutamente necesario en las colonias.

De este modo, la actividad, lo mismo en sus formas de trabajo predominantemente intelectual como físico, encuentra manifestaciones originales; los individuos pueden seguir su propio ritmo en el desenvolvimiento de su personalidad y estar en pleno dominio de sus acciones y de su responsabilidad moral. Muchacho que se inicie en el libre ejercicio de su voluntad, que se amolde por sí mismo a los principios de la recta conducta, que se acostumbre a discernir y a juzgar sobre la marcha de las cosas de la colonia, y que también por sí mismo busque las soluciones a los problemas que se le presenten, será el hombre fuerte y justo de mañana, el de las empresas nobles y el de las iniciativas felices.

El inadaptado, el débil, el desviado que se encuentra con posibilidades de extender libremente sus alas dentro de los sectores buenos y aprovechables que se encuentran en su individualidad, son los reformados y corregidos que han de adaptarse perfectamente a la vida social.

Por otra parte, se procurará mucho el trabajo en colaboración. Esto supone la limitación espontánea de la voluntad individual para ponerse al servicio de la voluntad del grupo. El individuo cede voluntariamente su libertad personal para identificarla con la libertad de la colectividad. Los intereses individuales se ponen acordes con los intereses colectivos. Los actos de cada participante se dirigen a un ideal común. Las iniciativas se reparten, los trabajos se especializan, y cada uno aporta lo mejor que puede a la obra de todos. El individuo vive en el grupo; su libertad de acción se mueve dentro de las necesidades de la colectividad; también son necesidades de los individuos que la integran. Esta es la forma superior de la vida, la que permite realizar empresas que el individuo aislado no podría realizar, la que organiza y combina los elementos individuales para conseguir ideales imposibles de alcanzar de otra manera. Esta forma de vida es la que imperará en la colonia.

La obra de colaboración estimula y encauza debidamente las energías desplegadas, permitiendo que se establezca una fuerte corriente de influencia entre los diversos individuos, responsables, cada uno por su parte, del buen resultado de la actividad total. Los mismos individuos se educan en muchos puntos que permanecerían inaccesibles al celo del educador. Sin que éste tenga que intervenir directamente por un esfuerzo de enseñanza, con proposición de un ejercicio regulado de ante-

mano, los mismos acogidos se corrigen, se enseñan, se animan a ser buenos.

Lo contrario ocurre cuando los individuos no encuentran motivos nobles de actividad en que mostrar sus fuerzas, su ingenio, su capacidad.

Es muy frecuente en los niños, sobre todo cuando se acercan a la edad de la adolescencia, salirse de las vías de lo recto por hacer alarde de valor y osadía. El valor es algo muy natural y muy noble que el hombre desea tener en todas las edades, y hay que dar ocasión en que se pueda demostrar dentro de los límites de lo bueno. Pues bien; hay que presentar el valor de hacer malas acciones como cobardía de seguir sin cesar el buen camino, debilidad ante las solicitaciones del mal. Esta inversión de puntos de vista puede producir magníficos resultados en educación moral.

Muchos jóvenes han caído en el vicio por creer que hacían valentías; los excesos en la comida o en la bebida son considerados corrientemente como actos de valor. El trasnochar, el salir de lo normal, el hacer calaveradas es propio, sobre todo, de individuos jactanciosos que no encuentran manera de hacer *valentías* bastante sonadas, y las buscan en lo que sea. El atreverse a hacer determinadas cosas es el único móvil que impulsa a hacerlas. Por esto en las colonias las diabluras serán tratadas como *debilidades*, en vez de *atrevimientos;* las correcciones, en vez de simples reprensiones, serán llamadas que conduzcan a los actos de verdadero valor. Las valentías saldrán del campo de las malas acciones para servir de estímulo en el círculo de los actos nobles, con lo cual se evitarán muchas desviaciones de conducta y se volverá por el buen camino a los desviados.

Hay que tener en cuenta lo que significa la exaltación de la personalidad y la manera como tienen orientada esta exaltación algunos individuos.

Los inductores al robo o a la comisión de actos punibles lo saben bien cuando emplean la frase: «Si no haces esto, no eres nadie». Pues bien; hay que esforzarse en quitar los elementos ideales de valerosidad que pueda haber en esta clase de actos, pasándolos todos hacia la esfera de las buenas acciones y relegando todo lo reprobable al dominio de la cobardía. Esto supone una táctica especial por parte de los educadores; pero el ambiente sano de actividades variadas de la colonia ha de facilitar grandemente la tarea.

Siendo la exaltación del valor personal, de la astucia, del atrevimiento, un móvil importante en muchas acciones trascendentales (buenas y malas), es necesario trasportar el centro de esta exaltación hacia los actos justos y las acciones elevadas. Hay que dar ocasiones suficientes para que los individuos puedan satisfacer sus necesidades expansivas de valerosidad dentro del campo de la buena conducta, con lo cual no tenga que salirse a buscar motivos de expansión valerosa y de atrevimiento en las acciones reprobables. Entonces ellos mismos dejarán de considerarlas valerosas para pasar a tenerlas como cobardes, ya que estarán acostumbrados a ver el valor en la esfera de lo noble y elevado. En los casos de reforma y corrección habrá que estudiar determinadas modalidades del valor, de la exaltación de la personalidad, para operar en consecuencia. Pero de una manera general se puede decir que los jóvenes que tienen muy desarrollado el sentimiento del valor; lo mismo pueden ser criminales que héroes, según se fije su centro de expansión en el círculo de las bajas pasiones o en el de la idealidad refinada. Por otra parte, los que no lo tienen desarrollado pueden encontrar en él un excelente estímulo; tal es el poder de la exaltación del valor en muchos individuos.

Por esto, en la colonia han de presentarse muchos motivos de buenas acciones valerosas; han de fomentarse muchas actividades que den el noble orgullo del mérito y la satisfacción de concordar con los altos ideales humanos. Todas las manifestaciones de la vida de los individuos, la convivencia en juegos y trabajos, la acción social que pueden llevar a cabo los alumnos, dentro o fuera de la colonia, pueden

proporcionar múltiples objetivos de actividad valerosa dentro de las normas de la moral.

Mejor que utilizar la reprensión y las prohibiciones, se darán motivos para obrar bien, para hacer obras de mérito. En vez de amedrentar con la amenaza del castigo, para que se reaccione en el sentido de lo bueno indiferente y, a veces, fastidioso, se ha de poner frente a nobles objetivos que interesen y despierten ansias de expansión.

La vida de la colonia puede hacer sentir fines de elevada idealidad. La ayuda mutua, el socorro de un compañero, las calladas obras de caridad, el trabajo en obras de interés público, etc., darán muchos motivos nobles donde dirigir su actividad, apartando al individuo de la tentación de las malas acciones, encauzándolo por el camino de los buenos hábitos. El niño que se acostumbre a poner su esfuerzo al servicio de lo justo, y encuentre en ello la satisfacción del deseo de mostrar su valor, de extender su personalidad, de servir elevados ideales, jamás caerá en el vicio y en la depravación. Si alguna vez reacciona mal, lo atribuye a una debilidad momentánea y él pone la enmienda. No hay duda que con esto se fomentará la vida ideal, que es vivificadora de la obra de los grandes hombres de acción.

El hombre idealista de verdadero valor quiere dejar huellas de su paso por la tierra, quiere influir sobre sus semejantes para hacer sentir los beneficios de su acción, para extender el dominio de su personalidad, ejerciendo sobre los hombres y las cosas la acción de su potencialidad bienhechora. Es un individuo de valerosidad bien canalizada y de vida disciplinada.

Para la labor de disciplinamiento moral se necesitan muy pocos discursos. La simple advertencia o la insinuación ante los hechos suele ser suficiente. La lógica de las cosas, con su resultado y conclusiones naturales, es mucho más elocuente que las disertaciones y las «lecciones» en abstracto.

La religión presentada convenientemente es un poderoso factor educativo, por responder a las tendencias infantiles de imaginatividad, de simbolismo, de vuelo de espíritu.

En los adultos existen también verdaderas necesidades «religiosas», que en la colonia habrán de aprovecharse para la regulación de la conducta.

Los principios de la religión, las reglas de conducta, los preceptos, serán todos referidos a la vida de los alumnos, aprovechando los actos, las obras, las realizaciones interesantes de la colonia para hacer sentir a los individuos el aspecto religioso de los ideales por los cuales mueven su actividad, para presentar a consideración el valor trascendental de las obras de mérito, para despertar el deseo de inmortalidad.

La vida que desde los primeros años sea una actividad puesta al servicio del respeto a lo creado y una labor de perfeccionamiento y de acercamiento a la divinidad; el individuo que se acostumbre a levantar los ojos al cielo en demanda de ayuda para sus obras meritorias y a inclinarse respetuosamente ante el poder sobrehumano; el joven cuyo ambiente eleve su espíritu con tendencias a la idealidad suprema, cuya actividad alimente su afán de producir obras de mérito, de sembrar el bien y, con esto, alcanzar vida eterna, será el hombre mejor preparado para las luchas del mundo, será el hombre moral y social.

Esto ha de merecer nuestra máxima atención.

Los acogidos en las colonias, en su marcha por la vida, necesitan direcciones fijas y normas de conducta bien sentadas, para no ser objeto de vaivenes y desviaciones peligrosas en el futuro; los huérfanos y desamparados, y todos los que están libres de ciertos lazos familiares y sociales, que a veces ligan al individuo e influyen sobre él, marcándole su ruta, las necesitarán especialmente.

Esta necesidad se pone de manifiesto al contemplar el número grande de jóvenes completamente faltos de norte y exentos de aquellas energías del espíritu que vigorizan la raza y dan al mundo hombres de provecho.

El mal está en que no se anima la vida de los jóvenes con ideales que hayan de servirles para estímulo de su existencia. De pequeños se les dan normas y principios que más tarde habrán de olvidar o despreciar, porque no les sirven; se les invocan preceptos que no responden a la manera actual de vivir y que, por lo tanto, tienen que pasar por alto.

Desorientados ante esta insuficiencia de guías morales, nuestros jóvenes tienen que hacer muchas veces por sí solos su orientación en la vida. Tendencias, instintos, solicitaciones externas, influencias de todo orden entran en el juego de balanza. El individuo normal, el inteligente y equilibrado, podrá acertar a trazarse su plan de vida y sus normas de conducta; pero hay muchos que no aciertan y se les ve errar por esos mundos, unas veces con entusiasmos insólitos (pongamos, por ejemplo, algunos de los menos peligrosos: los toros, el *foot ball*), otras veces con la postración y el aburrimiento.

Hay que despertar y encauzar, especialmente en épocas de crisis y en los individuos desviados, el noble afán por hacer algo realmente meritorio en este mundo. Ya hemos señalado anteriormente el papel que desempeña el concepto del valor y toda la exaltación del sentimiento y de la personalidad, y la importancia que tiene poner estos elementos al servicio de buenos fines y de obras dignas, en vez de dejar que se manifiesten en calaveradas, en excesos y tantas insensateces en que se muestra desviado el amor propio y todo el sentido de la valerosidad. Sobre todo, hay que asociar la vida de trabajo a toda esa parte ideal que anima la vida general; hay que hacer entrar el noble deseo de expansión de la personalidad dentro de las obras propias de la profesión. El valor tiene magníficas manifestaciones en la tenacidad, la constancia y la producción de obras cuidadas; será un gran resorte que ha de manejar el maestro de taller y el jefe de cultivos, enfocándolo bien, sin explotarlo en cosas inútiles o de escasa importancia.

El ambiente y el régimen de la colonia lleva a ello directamente, haciendo que el muchacho se acostumbre desde pequeño a trabajar en cosas sentidas con entusiasmo, con deseos de ver el resultado de su esfuerzo, lo cual significa una iniciación natural que ha de conducir a situarse convenientemente en relación con la vida. En este proceso de actividad plena, con muy poco esfuerzo por parte de los directores de su educación, el individuo formará sus ideales y trazará sus planes para el porvenir. Los ideales son estímulos necesarios en toda vida humana de la que se espere algo provechoso.

En muchos casos, el educador tendrá que intervenir para alentar, y en algunos tal vez tenga que cortar alas; pero su acción más frecuente habrá de ser la de situar y fijar términos en cuestiones más bien de detalle, con objeto de no aparecer como intruso en su función de canalizar gustos y colocar el espíritu en su mejor disposición para las realizaciones prácticas. La misma actitud habrá de tomarse con los anormales, desviados e inadaptados, aunque con carácter de cura moral.

En vez de desalentar, es más positivo presentar una idealidad sustitutiva e indicar los medios que son necesarios para conseguirla.

En cuanto a ideales nobles, atrevidos, ya sabemos cuál es el poder de una voluntad tenazmente dirigida a un fin, y todos conocemos numerosos ejemplos de hombres que se han elevado a situaciones importantes gracias a su repetido esfuerzo frente a un ideal fuertemente sentido. Lo fundamental en estas cosas es que el joven forme sus ideales dentro del desenvolvimiento de su profesión, de manera que todo su trabajo cotidiano pueda ser un acercamiento al ideal. De no poder ser así, sería recomendable el cambio de oficio. Se puede asegurar que cuando un joven no trabaja a gusto en una especialidad, hay un desacuerdo entre ésta y los ideales de su vida, o bien se trata de un anormal y, por lo tanto, hay que intervenir. Esto habrá de hacerse en los casos de vagos e inadaptados, los cuales han de ser objeto de un tratamiento especial de estímulo y de canalización, por estar distanciados de

toda profesión u ocupación fácilmente acomodable. Para ello hay que buscar elementos de atracción que lleven hacia tales ideales y presentarlos incorporados a una vida profesional asequible por el individuo en cuestión. Es cuestión de tacto, de mutua confianza, de penetración en las interioridades humanas. En estas ocasiones, el maestro habrá de ser confidente y director espiritual; su observación constante le dirá dónde es necesaria su intervención; su trato abierto despertará la confianza de los colonos, y éstos mismos acudirán a él espontáneamente, comunicando sus tribulaciones y solicitando sus buenos consejos. Pero la acción educativa en la colonia no ha de limitarse a lo que está en relación directa con el trabajo profesional. La formación de los jóvenes ha de ser completa en todo lo que sea prepararles una vida sana y plena, física y moralmente. No todo es trabajo, aunque casi todo tiene relación con el trabajo.

Hay que preparar las diversiones convenientes a los niños con el doble objeto de satisfacer las necesidades de su edad y de iniciar en los pasatiempos de la vida adulta. El espectáculo es un elemento de diversión que en la vida de las ciudades ha pasado a ocupar uno de los primeros lugares; también puede utilizarse como diversión de los niños y de los jóvenes; pero, por regla general, éstos no encuentran en los espectáculos corrientes lo que más conviene a su formación, y la colonia no se inclinará hacia ellos.

Sin embargo, la colonia procurará espectáculos en que se atienda a las exigencias de la edad y a las conveniencias de la formación de sus colonos. Las diversiones de los pequeños y de los jóvenes pedirán seguramente locales y programas especiales, y la colonia misma podrá proporcionarlos.

En ella, los mismos interesados, en vez de hacer sus diversiones como simples espectadores, lo harán como actores en la medida de lo posible. Sin embargo, siempre tendrá que haber espectadores, y el estado de inmovilidad y de pasividad del espectador, sobre todo si se trata de un local cerrado, con aglomeración de gentes, no es el más a propósito para individuos que están en pleno desenvolvimiento o en tratamiento reeducativo. Por esto, las expansiones en que los colonos hagan vida sana e intensa, donde desenvuelvan sus iniciativas y sus hábitos sociales, las agrupaciones para representaciones teatrales de aficionados, las sociedades de jóvenes para la organización de fiestas y actos públicos, comparsas, audiciones de música y canto, proyección de películas, concursos de bailes típicos y de trajes populares, etcétera, etc., son excelentes medios para la diversión activa y el recreo formativo. Los deportes, las excursiones, las manifestaciones altruístas o patrióticas dan ocasión a la fundación de asociaciones que, debidamente dirigidas y vigiladas, pueden proporcionar a los jóvenes excelentes motivos para hacer vida ampliamente expansiva.

Todo esto lo pueden hacer los chicos con los exclusivos recursos de la colonia. Aunque necesiten ayuda económica y técnica, se les debe dejar amplio campo de acción para el desenvolvimiento de sus iniciativas. En varios países, los muchachos han encontrado apoyos valiosos y han realizado labores verdaderamente fructíferas en el sentido de la diversión y de la educación recreativa. Sería de desear que todos los que tienen a su cargo misiones educativas y sociales tomaran parte en estas cuestiones con el interés que se merecen y facilitaran al elemento joven y a los que están en tratamiento reeducativo los medios necesarios para desenvolver estas actividades, indispensables para una educación social robusta. La colonia deberá tener locales donde los alumnos puedan reunirse habitualmente para organizar fiestas, conferencias, excursiones, deportes; donde funcionen sociedades y agrupaciones constituídas para desarrollar las nobles actividades humanas.

Tal vez la colonia no pueda contar con todos los elementos indispensables para desenvolver por entero la vida social necesaria. En tal caso hay que pensar en establecer de alguna manera relación con

las instituciones académicas y con los organismos culturales y sociales, tomando como principio que las expansiones de las edades prematuras tienen que ser lo más completas y variadas.

El apoyo para la constitución y funcionamiento de sociedades de jóvenes para fines culturales y recreativos especiales (coros, bandas, agrupaciones teatrales, etcétera), la creación de obras de protección a las iniciativas de los alumnos, a cambio de algo que éstos puedan ofrecer, ha de significar mucho para la complementación de la vida educativa de la colonia.

El problema de los ocios de los obreros, que estos últimos tiempos ha preocupado tanto a los sociólogos, ha de resolverse desde el período de formación general en la colonia, desde la edad del aprendizaje. Esta es la edad en que se inician los hábitos todos que más tarde han de hacer feliz o infeliz al obrero; en ella se dispone de un caudal de energía que, si no se gasta en sanas expansiones, se malgastará tal vez en desviaciones que conducen al vicio.

Para encauzar las energías de expansión de nuestros jóvenes, para preparar un buen empleo a sus ocios futuros, hay que organizar debidamente sus ocios escolares. Los deportes, no en espectáculos, sino en acción, serán un recurso; entre ellos es de recomendar, sobre todo, el excursionismo. En general, hay que pensar de un modo directo en lo que tenga carácter cultural, que es lo que podrá mantener más tarde el espíritu en cierto nivel, y es al mismo tiempo lo que está más llamado a influir en los posibles perfeccionamientos de la vida profesional.

Las conferencias, las lecturas en público, la formación de masas corales, han de tener gran importancia, sobre todo si se procura que sean los mismos alumnos los que las organicen.

Es un medio excelente de hacer que tomen interés por ellos, y al mismo tiempo se obtiene un despertar de energías y de iniciativas que es excelente para su formación general y profesional.

Toda esta relación de la colonia con el exterior habrá de ser favorable para el paso difícil que significa la colocación.

Una vez que los colonos estén formados profesionalmente, no han de ser abandonados a sí mismos. En primer lugar, hay que colocarlos, para lo cual habrá que estar en relación con la industria y las actividades de todo orden.

En segundo lugar, se procurará que todos conserven un lazo de unión, no sólo para la relación de orden moral, sino para que se pueda ejercer una tutela social en las eventualidades del oficio, en las crisis de trabajo, etc. Nada más hermoso que la gran familia constituída por la colonia se extienda y continúe su vida con la relación de los antiguos.

Hombres de todas clases, con familia o sin ella, podrán tener así una gran casa solariega, en la que encuentren siempre tiernos afectos que en otras partes se les nieguen.

ENCICLOPEDIA

EL LENGUAJE [1]

por D. Pedro Henríquez Ureña.

1.—La ciencia del lenguaje.

El estudio sistemático del lenguaje, como fenómeno natural, es ciencia—vale decir, disciplina constituída como coordinación de definiciones rigurosas y principios sujetos a demostración, alrededor de una especie sola de fenómenos - al igual de la biología, la química o la física. No es, como ellas, una de las ciencias fundamentales, sino una ramificación, una ciencia de campo reducido, en relación directa con la psicología y la ciencia social, a la vez que auxiliada por la biología (especialmente la fisiología) y la física (o, más estrictamente, unas de sus ramas: la acústica) (2). Y

(1) Las páginas que siguen son apuntaciones para la preparación de un manual filológico elemental, en que colaboraré con D. Amado Alonso.

(2) La esfera de una ciencia—dice Husserl—es una unidad objetivamente cerrada; no está en nuestro albedrío el modo y el punto de deslinde entre las esferas de la verdad.

se da el caso de que, mientras una de aquellas disciplinas centrales, la ciencia social, sólo existe en proyecto y aun no se columbra el momento en que hayan de trazarse las líneas de su construcción definitiva, la ciencia del lenguaje ha logrado establecer principios y bosquejar leyes. Divergencias de teorías, de corrientes, de escuelas - indicio de vitalidad— existen en el estudio de las lenguas, no menos que en el de la energía o en el de la materia o en el de la vida orgánica; pero no afectan — como ocurre en el estudio de la sociedad - a la estructura esencial: la sociología existe en potencia; la ciencia del lenguaje existe en acto, en realidad. Las controversias sobre el origen del habla, por ejemplo, en nada estorban a la precisión científica con que se describen los sonidos de la voz humana o las trasformaciones de unas palabras al pasar del latín al español o al francés, como las discusiones teóricas sobre las fuerzas naturales no impiden la exactitud en las leyes de los fenómenos térmicos o electromagnéticos. Y si bien existen regiones a medio explorar en los estudios del lenguaje - justamente aquellas en que se debe determinar cómo actúan influencias psíquicas y sociales —, cabe la confianza de que buen número de principios actuales queden en pie, y no se hará sino sumar nuevos hechos a los que ahora sirven para demostrarlos.

2. - Lingüística y filología.

Al estudio científico del lenguaje se le llama *lingüística* (1). En el período de constitución de la ciencia, el nombre de rigor fué *filología:* todavía se emplea como equivalente de *lingüística*. El vocablo *filología* o sea, amor de la palabra, del lenguaje —, en uso ya desde los griegos, volvió a la circulación a fines del siglo XVIII, gracias a Friedrich August Wolf (1759-1824), célebre por sus disquisiciones sobre el origen de los poemas homéricos. Wolf no le atribuía a esta disciplina el carácter de las actuales investigaciones lingüísticas, sino el de la historia de la cultura, de todos los medios de expresión del espíritu humano, y le señaló como objetivo concreto la interpretación de los textos de la antigüedad clásica (1). El vocablo *lingüística* empieza a usarse en el siglo XIX, hacia cuyo final se trata de asignarle sentido diverso del que corresponde a *filología:* mientras la lingüística debería estudiar las cuestiones generales del lenguaje, y sería la ciencia fundamental, la filología quedaría como el estudio, siempre con métodos rigurosamente científicos, del desenvolvimiento histórico de las lenguas y como sistema de interpretación de los textos literarios. La distinción no se ha impuesto definitivamente, pero es ya muy común: los tratados generales, desde los últimos años del siglo XIX, se llaman siempre *lingüística* (Saussure, Meillet, Vendryes, Séchehaye, Marouzeau, Grégoire, Bertoni, Bartoli), o, en alemán, *Sprachwissenschaft* (Steinthal, Brugmann, Schuchardt, Vossler, Gabelentz, Müller); excepcionalmente, encontramos en italiano *glottologia* (Trombetti), o en alemán *Sprachforschung* («investigación del lenguaje»: Kuhn, Delbrück, Curtius), o *Sprachstudium* (Delbrück), o *Sprachgeschichte* («historia del lenguaje»: Paul). En inglés, *linguistics* tropieza todavía con resistencias: cuando no se prefiere *philology*, como en la *Enciclopedia Británica* (2), o *comparative philology*, nombre incongruente e insuficiente, que nos devuelve a los tiempos de Bopp y de Díez, se dice sólo *the science of language* (desde Max Müller), o *the study of language* (Oertel, Bloomfield), y hasta *the history of language* (Sweet: influencia de la *Sprachgeschichte* de Paul). En cambio, se ha fundado ya en los Estados Unidos, hacia 1924, la *Linguistic So-*

(1) *Linguistique* en francés; *linguistica* o *glottologia* en italiano; *linguistics* en inglés; *Sprachwissenschaft* (literalmente «ciencia del lenguaje») en alemán. El vocablo *Linguistik* existe también en alemán, pero apenas se usa.

(1) Todavía el *Manuel de la philologie classique*, de Salomon Reinach, París, 1880; segunda edición, 2 volúmenes, 1883-81, es una suma o repertorio de todas las fases de la cultura en Grecia y Roma incluyendo el lenguaje.

(2) En la edición undécima (Cambridge, 1910-11): es verdad que allí se perpetúa, apenas modificado, el viejo artículo de Whitney.

ciety of America. Las revistas son más irregulares que los libros en sus títulos, y se comprende, porque tanto admiten trabajos de carácter general sobre cuestiones de lenguaje como estudios sobre la historia de las lenguas particulares: *lingüística* o *filología* se usan en ellas indistintamente. Las que se llaman filológicas admiten, a veces estudios literarios. La única publicación periódica consagrada a estas disciplinas que existe en castellano se llama *Revista de Filología Española:* no se ciñe al estudio del idioma; acoge trabajos sobre historia de la literatura y aun sobre historia del arte (música) y de las costumbres (1).

3.—Lingüística, filología y gramática.

La gramática se define, desde hace muchos siglos, como el conjunto de reglas sobre el uso correcto de los idiomas. No hay por qué rechazar la definición: al hacerlo se pretendería innecesariamente ampliar el significado del término; prefiramos dejar a las palabras su sentido usual, máxime si es antiguo, y evitar confusiones verbales, propicias a las discusiones de los pedantes. La gramática normativa, pues, no es ciencia; es un arte útil, una técnica. La ciencia sistematiza los hechos, los fenómenos, en fórmulas o leyes invariables que no toleran excepción ni alteración alguna; las técnicas, las artes útiles, dan reglas para *hacer*, para *proceder:* reglas acompañadas, según la observación popular, de su cortejo de excepciones. Comúnmente, las artes prácticas, las disciplinas técnicas, se derivan, como aplicación, de una ciencia: la ingeniería se apoya en las matemáticas y en la física; la farmacia, en la química y en la biología. En el caso de la gramática no ha sucedido así, por razones históricas: la gramática normativa existe desde mucho antes que la ciencia del lenguaje, y ella se daba sola sus fundamentos teóricos, llevando en sí el conato imperfecto de la ciencia futura, entorpecido por la sumisión al mero análisis lógico. Apenas ahora trata de establecerse una distinción rigurosa entre ambas disciplinas: la científica se ha desarrollado sin preocuparse por la aplicación, y la normativa se halla rezagada, sobre todo en nuestro idioma.

(1) Como trabajo de tipo fundamental, publicado en la *Revista*, merece recordarse uno del director, D. Ramón Menéndez Pidal, *Sobre geografía folklórica: ensayo de un método* (1920).

4.—Crisis de la gramática general.

Hay autores que distinguen entre gramática particular, como disciplina normativa, y gramática general, como ciencia; pero la gramática general, entendida como ensayo de reducir los fenómenos del lenguaje a fórmulas lógicas, está en crisis desde hace tiempo, y muchos la dan por muerta. El lenguaje no es fenómeno meramente lógico, meramente intelectual, sino fruto del espíritu humano en su totalidad, y ni siquiera del espíritu humano considerado individualmente, sino en la plenitud de sus actividades sociales; no cabe olvidar tampoco la actividad biológica que le sirve de cimiento material. Siempre habrá conflictos entre la lógica formal y el lenguaje. Ejemplo típico: el género de los substantivos, en español como en las demás lenguas románicas, es absurdo para la razón El esfuerzo de la antigua gramática general sirvió como acarreo de piedras para el edificio de la lingüística. De tarde en tarde se ensaya volver al viejo tema; unos filólogos admiten la posibilidad, otros la niegan (1).

5.—Gramática comparada y gramática histórica.

Existen las gramáticas comparadas (de las lenguas indoeuropeas, de las lenguas románicas, etc.) y las gramáticas históricas (del español, por ejemplo). Los libros que llevan tales títulos son obras filológi-

(1) Meillet acepta, como base posible de una gramática general, la existencia, «para todas las lenguas», de «un plan único de la teoría de la oración»... «Pero una vez que hemos salido de ese plan común... hay que situarse en el punto de vista de cada lengua, si no se desea correr el riesgo de presentar los hechos bajo aspectos inexactos»... (*Bulletin de la Société de Linguistique*, de París, 1916, núm. 65.)

cas, obras de forma científica, a las cuales se les da todavía el título de *gramáticas*, porque los fenómenos lingüísticos que en ellas se estudian se distribuyen, en buena parte, de acuerdo con la nomenclatura gramatical de la tradición grecolatina (1); pero la costumbre empieza a perder fuerza, y muchos autores prefieren dar a sus obras disposición nueva, distinta de la gramatical, y títulos como *estudio comparativo, historia de la lengua*, o *filología románica*, o *germánica*, o *eslava*, según los casos.

6.—Resumen.

Quede, pues, sentada la distinción fundamental: la gramática normativa procura que el idioma oficial, la lengua común, se ajuste a una norma ideal, la norma de *corrección, de cultura:* este idioma culto se apoya en la tradición y es el que usan los escritores de fama y las clases dominantes, en el orden político y económico de la sociedad; la lingüística y la filología recogen metódicamente todos los hechos, por contrarios que parezcan a la norma culta (2). El gramático censurará y prohibirá formas como *haiga, oya, trujo*, vencidas en el habla culta por sus rivales *haya, oiga, trajo*, o novedades como *kodak, football, zeppelin, chauffeur*, por lo menos mientras el uso general no lo obligue a ceder; el filólogo recogerá por igual las formas que el gramático recomienda y las que prohibe: todos son hechos naturales que la ciencia está en el deber de explicar y reducir a sistema.

7.—El concepto vulgar de los hechos lingüísticos.

Para el hombre superficial, los asuntos de lenguaje son muy fáciles: tiene él su idioma, y este idioma se habla *bien* o se habla *mal;* las gentes de «buena posición», real o simulada, hablan *bien;* las demás, en particular los obreros y los criados, hablan *mal*, y aun hay quienes *corrompen* el idioma con jergas, a las que desgraciadamente se aficionan los muchachos. En la región vecina no se habla muy bien: «se canta» o bien se pronuncia «con dureza»; además, se usan términos distintos: la flor que aquí recibe este nombre allá recibe aquel otro... Si el idioma existe en varias naciones, es frecuente que las diferencias en el modo de usarlo se consideren *desagradables*, aunque a veces (si a tanto se llega) se admita que teóricamente son correctas. En ocasiones, se sabe que en otra región del país se usa una especie de «habla inferior», parecida al idioma propio o enteramente diversa de él: a ésa se le llama con desdén, dialecto Hay, por fin, idiomas extranjeros...

Al primer golpe de vista, el mundo contemporáneo no se presenta muy complejo en el orden lingüístico; hace cinco siglos lo era mucho más. Vemos unas cuantas *lenguas comunes* ocupando inmensos territorios: doce de ellas las hablan grupos de más de treinta millones de hombres—el chino, el japonés, el indostaní, el bengalí, el árabe, el ruso, el alemán, el inglés, el francés, el italiano, el español, el portugués—, o sea, en conjunto, cerca de las tres cuartas partes de la Humanidad (1). En

(1) No siempre las obras españolas que llevan el título de gramáticas históricas son obras científicas: así, el libro de Salvador Padilla, *Gramática histórica de la lengua castellana* (Madrid, 1903), es sólo manual práctico con rarísimas indicaciones históricas; su título no se justifica. Como verdaderas e importantes—gramáticas históricas del español deben citarse las de Menéndez Pidal, Hanssen, García de Diego. En la Argentina se publicó probablemente el primer intento de *Gramática histórica de la lengua castellana:* la del gibraltareño Baldmar P. Dobránich (Buenos Aires, 1893; cuarta edición, 1916), extremadamente sucinta; las pocas nociones que da de la historia fonética y morfológica del idioma ocupan menos de treinta páginas.

(2) Por eso, refiriéndose a una mujer del pueblo, decía con fino acierto el humorista: «Habría hecho la desesperación de un gramático y la delicia de un filólogo».

(1) Cf. *Les langues du monde...* bajo la dirección de Antoine Meillet y Marcel Cohen, París, 1924, especialmente páginas 31, 46, 53, 60, 69, 73, 75, 76, 78, 81, 118, 155-158, 191-201, 221-222, 237, 260, 265, 332, 346, 366, 372, 379, 391, 395, 406, 464, 591, 599-602. Los grupos que hablan turco, bihari en la India y ruteno o lengua de la Pequeña Rusia son mayores de treinta millones; pero ninguno de los tres posee lengua común, con centro normativo, sino dialectos muy afines entre sí: por ejemplo, el osmanlí, de los turcos, lengua literaria, no constituye una *koiné*.

extensión territorial, el porvenir de estos idiomas es enorme: dominan sobre más de las cuatro quintas partes de la Tierra, y todavía habrán de acrecer su imperio, ya por los aumentos de población en regiones como la América del Sur, ya porque los habitantes nativos, en regiones como el Africa, vayan olvidando, en favor de aquéllas, sus lenguas propias.

8. La complejidad de los hechos lingüísticos.

Pero el observador descubrirá asombrosas complicaciones. Las lenguas son centenares (1) Los dialectos no tienen cuenta, y, cosa más grave, ni siquiera tienen límites definidos.

Examínese la actividad lingüística de cualquier nación: vayamos a España. En todo el país, la lengua oficial, la del gobierno, las escuelas y los periódicos, es el castellano, el habla de Castilla la Vieja; es la *lengua común*. Pero el vasco persiste en cuatro provincias: Vizcaya, Guipúzcoa, Alava, Navarra; en otras cuatro—Coruña, Pontevedra, Lugo y Orense - persiste el gallego, variedad arcaizante del portugués. El vasco y el gallego—a pesar del renacimiento literario de Galicia—tienden a reducirse a *sermones rustici;* no así el catalán, que se habla tanto como el castellano en Barcelona, tal vez la ciudad mayor del país, y mucho más que su rival en pueblos y campos de cuatro provincias continentales - Gerona, Barcelona, Tarragona y Lérida—y en las islas Baleares; en otras tres provincias—Castellón, Valencia y Alicante—continúan las variaciones del catalán hasta perderse poco a poco. Y no es eso todo: en la zona cuyo núcleo principal son León y Asturias, extendiéndose desde una parte de la provincia castellana de Santander hasta una parte de la de Cáceres, en Extremadura, y comprendiendo, íntegra o parcialmente, las de Palencia, Valladolid, Zamora y Salamanca, subsisten en los campos formas de lenguaje muy cercanas a las del castellano, pero distintas, que se designan con el nombre genérico de dialecto asturo-leonés o meramente leonés. En los Pirineos de Aragón hay todavía restos del antiguo dialecto aragonés. Sólo existe una zona de forma aproximadamente triangular, de límites vagos, flotantes, donde se usa siempre el castellano: desde el vértice de Santander hasta las costas andaluzas; y en esta zona hay que distinguir dos tipos principales de lenguaje: uno, el de las dos Castillas, que se extiende a la mayor parte de Extremadura (sur de Cáceres y norte de Badajoz); otro, el de Andalucía y el sur de Badajoz.

Si huyendo de tanta diversidad nos refugiamos en el centro, descubriremos que difieren el lenguaje rural y el urbano: cuando el fino poeta Enrique de Mesa llena sus versos de vocablos recogidos entre los labradores de Castilla, se echa de menos el glosario explicativo (1). Si, por fin, nos acogemos a Madrid, no cesarán allí nuestros conflictos. Ante todo, la diferencia entre la expresión oral y la gráfica. Al escribir se emplean formas nunca usadas en la conversación: no solamente los arcaísmos de escritores afectados – el *asaz*, el *por ende*, el *doquier*, el *ora*, el *de cierto*, el *por de contado*, el *no ha mucho*, el *pláceme*, el *holgárame yo*, y hasta los curiosos desaciertos de *magüer* y *la del alba sería* –, sino las expresiones frecuentes en escritores, al parecer, sencillos y fáciles: el *hubiere* y demás futuros de subjuntivo, el *hubo dicho* y demás pretéritos anteriores, el *díjome* y demás indicativos y subjuntivos con enclíticos, hasta cuando la Academia se pronuncia en contra de ellos; el *cuyo*, el *cuán*, el *sendos*, y una multitud de nombres y verbos cuyo significado es inteligible para todo lector, pero que oralmente se reemplazan con sinónimos de carácter más popular: *certidum-*

(1) Sólo las lenguas indígenas de las Américas forman más de cien familias: ciento veintitrés da Paul Rivet en *Les langues du monde*.

(1) «Si quisiéramos emplear el lenguaje propio burgalés, en vez de *carcavón* tendríamos que decir simplemente *cárcavo;* también en vez de *cerro* dicen allí *cotorro:* diferencias entre el castellano y el español, en que algunos no creen», dice Menéndez Pidal en *La España del Cid*, tomo I, página 128, nota. Madrid, 1929.

bre por *seguridad*, *estupor* por *asombro* o *sorpresa*, *demente* por *loco*, *superfluo* por *inútil*, *regular* por *arreglar*, *amar* por *querer*. Aun en el diálogo del teatro, en que se pretende «transcribir del natural», el escritor se deja arrastrar por las expresiones artificiales: «Esa alegría nerviosa, esa falsa alegría... Las grandes tristezas son así... El mismo corazón no las siente, con asombro nuestro .. Quería imponernos todo el ridículo autoritarismo de la burocracia francesa... Pude creer que su corazón ya no era mío... Sin compasión de mi inocencia, implacable en su odio, no pensó nunca...» (Benavente, *Rosas de otoño.)* Si nos ceñimos a la expresión oral, saltan a la vista las frecuentes contradicciones entre «las reglas del uso correcto» y la realidad viviente: la prescripción de *hablar bien* pocas veces se cumple. Desde luego, y como en todas partes, aun las gentes ilustradas, a menos que sean oradores o catedráticos en función, pocas veces enuncian series de proposiciones completas y redondas: se habla en frases cortas, exclamaciones, interrogaciones recordatorias, muletillas de simple énfasis, oraciones truncas y rehechas—el *anacóluton*, como decían los griegos, es común en la expresión oral—tejidos de elipsis y pleonasmos (1). Y si la Academia distingue entre la *ll* y la *y*, los madrileños ya no lo hacen: mucho menos entre la *b* y la *v*, puesto que la consonante labiodental sonora nunca ha existido en castellano, a pesar de los textos empeñados en imponerla desde hace 100 años. Se falta a las reglas de las flexiones, y se falta a sabiendas: nadie dirá *clubes* o *bonísimo*, sino *clubs* o *buenísimo*. El vocabulario está lleno de neologismos y extranjerismos; combinaciones sintácticamente irregulares, como *género violeta* y *chicas bien*, se oyen a diario... Luego, las mujeres no hablan exactamente como los hombres: hay expresiones que son peculiares de ellas y otras para ellas prohibidas, *tabús*. Y si el grupo al que nos acercamos es, por ejemplo, de estudiantes, a los pocos pasos tropezaremos con la jerga profesional, con procedimientos de sustitución de unos vocablos por otros—así los que designan el fracaso en exámenes—y de abreviatura, cosa que suele creerse privilegio del inglés en los Estados Unidos: *coci* por *cocido*, *resi* por *residencia*... De las gentes cultas hacia abajo, las diferencias del habla madrileña forman capas como las geológicas, hasta llegar a la atormentada lengua del arrabal. Quedan los *argots*, girando en torno del flamenquismo... Inútil es buscar el camino de perfección en la capital del idioma. *Buscas a Roma en Roma, oh peregrino...*

Estúdiese la situación en otro país de lengua española: la Argentina. En corto número, sobreviven los indios con sus lenguas, pertenecientes a familias varias: la tupí-guaraní, la guaicurú, la mataco-mataguaya, la vilela-chulupí, la ze (los kaingangues), la quichua, la araucana, la puelche, la chon (tehuelches y onas), hasta la arahuaca (chanés). Al menos, se dirá, el español es uno: efectivamente, ningún dialecto de España ha sido trasplantado a América; sólo el castellano es la lengua común. Este español, admiten todos, ha sufrido alteraciones: unas por evolución espontánea (así, la mezcla del *vos* con el *tú* y las formas verbales que les corresponden); otras bajo la influencia de idiomas indígenas, primero en el orden del vocabulario, y de idiomas extraños después, a través de los libros o por contacto con el inmigrante: galicismos como *marrón* o *locatorio* o *es prohibido;* italianismos como *yeta* o *pálpito* o *voy del médico* (sólo de uso plebeyo) o bien *otro que*... Pero los conatos de variación dialectal no son uniformes. Hay en el país regiones de fonética diversa: por ejemplo, áreas en que se distinguen la *ll* y la *y* (Corrientes; esporádicamente, en Salta y Jujuy) frente a áreas en que se las confunde bajo el sonido único de *y* (como en San

(1) Alfonso Reyes, en su *Calendario* (Madrid, 1921), recoge una charla madrileña de café: —«¡Hola! —¡Hola! —¿Y qué? —Pues ná. —¿Y aquello? —¡Toma! Pues aquello .. así, así, nada más. —¡Hombre! —¡Pues claro! —Pero ¿y la cosa esa? —¡Vamos! ¡Quita allá! —Es que. . —¡Quiá, hombre! —¡Andá! ¿Y éste? ¿Qué se ha figurao? —¡Bueno, hombre, bueno! —Pues hombre!» La caricatura no hace más que exagerar rasgos reales.

Juan) o el sonido único parecido al de *j* francesa (como en Buenos Aires y Santa Fe); hay regiones que divergen en el orden morfológico (por ejemplo, las que dicen *vos has* y las que dicen *vos habís);* las hay de tendencia arcaizante, en el interior, y de tendencia neologística, en el litoral, a la vez que abiertas al influjo extranjero. En la ciudad de Buenos Aires se encontrarán capas superpuestas, como en Madrid, hasta llegar a los barrios bilingües, donde el español se contamina de napolitano o de yiddsch, y el barrio de la Boca, centro de irradiación de la jerga lunfarda, cuya influencia se extiende a toda el habla vulgar y se infiltra, en gotas, hasta el habla culta. Y sabido es que la diferencia entre el idioma escrito y el hablado resulta mayor en América que en España; aun el de las cartas, que cabría considerar intermedio entre el oral y el literario, posee sus peculiaridades en la Argentina: así, en él se procura usar el *tú* y no el *vos*. Pero el literario no es estrictamente idéntico al de España; existe el matiz argentino, fácil de advertir en los escritores *descuidados*, sutil, pero real, en los escritores cuidadosos: se observa, cuando no en otra cosa, en la preferencia que se concede a unos vocablos sobre otros.

En Méjico, el caso de la Argentina se repite: una lengua común, única recibida de España, pero las diferencias de siempre entre la literatura y la conversación, entre las «clases sociales», entre la ciudad y el campo. Y la natural evolución, tanto espontánea como influída por las lenguas indígenas: éstas, que son multitud, aportan voces innumerables (1). Hasta lenguas mixtas existieron y una de ellas, el hispano-náhuatl, sobrevive fuera de las fronteras mejicanas, entre tribus indias de Nicaragua. Hay en el territorio, por lo menos, cinco regiones con matices propios: el norte, la antiplanicie central, la costa del Golfo, la península de Yucatán, la frontera de Guatemala (Chiapas, donde se usa el *vos*, caso único en todo el país); aun dentro de la altiplanicie se distinguen zonas especiales, como la del Bajío (porciones de Jalisco, Guanajato y Michoaán) o la que comprende porciones de Oaxaca, Puebla y Veracruz, donde se pronuncian la *ll* y la *y* con un sonido africado semejante al de Buenos Aires. Y el matiz mejicano en la literatura, tanto en el espíritu como en el estilo, existe desde hace siglos (1).

(Concluirá.)

(1) En 1857 había en Méjico ciento veinte idiomas indígenas vivos y se tenía noticia de sesenta y dos desaparecidos, según el eminente filólogo Manuel Orozco y Berra, cuya clasificación inicial de las lenguas mejicanas, en aquella lejana fecha, es hazaña comparable a la de Bopp al establecer el parentesco entre las indoeuropeas (1816) y es el punto de partida para las clasificaciones posteriores, fluctuantes todavía. En punto a evoluciones espontáneas del idioma castellano en Méjico, citaré el uso del pronombre enclítico con palabras que no son verbos: después de sumarse a imperativos que no lo necesitaban, como en *ándale* (por *anda*), *córrele* (por *corre*), se ha sumado a interjecciones: ¡uju! produce ¡újule!, ¡eh! o ¡eje! produce *¡éjele!*, *¡pum!* aumentado a *pumba*, produce *¡púmbale; axca* o *exca* (pronunciado *ashca* o *eshca*), exclamación náhuatl que significa *¡listo! ¡bueno! ¡eso es!*, produce *áxcale* o *éxcale*. En mi país natal, Santo Domingo, la exclamación *¡ojalá!* recobra su carácter verbal, en forma anómala, con ayuda del enclítico: *ojalálo yo* («para mí lo quisiera»), *ojaláta tú* («para ti la quisieras»).

(1) He hablado sobre el espíritu mejicano en las letras en mi conferencia sobre *Don Juan Ruiz de Alarcón (Seis Ensayos en busca de nuestra expresión*, Buenos Aires, 1928).

QUÉ ES LA SOCIEDAD DE NACIONES

Manual para los Maestros,

preparado

por Una Comisión de Pedagogos (2).

PRIMERA PARTE

EL PACTO DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES

Interdependencia de las naciones modernas.—Durante estos últimos 100 años ha desaparecido una gran parte de las ba-

(2) «Esta publicación, redactada en armonía con las instrucciones de la Asamblea y que ha sido comunicada a los Gobiernos, está destinada al personal docente. Contiene una exposición completa de la organización y los fines de la Sociedad de las Naciones. Forma un todo completo. Ha sido concebida, sin embargo, de modo que pueda ser incluída como capítulo fundamental, en su forma actual, en todos los libros escolares que los diferentes países decidan preparar sobre la obra de la Sociedad de las Naciones.

rreras que separaban las razas humanas. El factor distancia, que durante tanto tiempo constituyó un obstáculo para las relaciones entre los hombres, ha perdido gran parte de su importancia gracias a los descubrimientos y aplicaciones de la ciencia moderna. Los viajes, que antes exigían varios meses, pueden hacerse ahora en sólo unos días, y las noticias se propagan a través del globo en algunos segundos, mientras antes se necesitaba para ello semanas enteras. Si comparamos el mundo a un ser viviente, podemos decir que su sangre circula más a prisa, que la sensibilidad de sus nervios ha aumentado y que sus reacciones son más rápidas y más automáticas. El desarrollo industrial y comercial de los tiempos modernos ha aumentado la interdependencia de los hombres, hasta la de aquéllos que se encuentran separados por grandes distancias y cuyas condiciones sociales de vida son distintas. Todo ser humano depende cada vez más de sus semejantes, a pesar de que en muchos casos esta interdependencia no haya provocado un desarrollo paralelo de la confianza y amistad recíprocas.

El carácter de las guerras ha sufrido también una profunda trasformación. El ejército profesional se ha visto sustituído por la nación en armas. Ni los no combatientes ni los mismos neutrales han podido escapar a las consecuencias del conflicto. Puede decirse que el mundo resulta cada vez más pequeño, lo mismo para la paz que para la guerra, siendo ésta, a su vez, cada día más terrible, más contagiosa y más destructora.

Orígenes de la Sociedad de las Naciones.—En todos los períodos de la historia del mundo y en cada una de las partes del universo, encontramos santos, filósofos, a veces hasta reyes y hombres de Estado, que han predicado la necesidad de que reine la paz y la buena voluntad entre los hombres. En el trascurso del siglo XIX, en cuyos comienzos se desarrolló una serie de conflictos sangrientos, se han producido algunos movimientos encaminados a alejar el peligro de las conflagraciones armadas. Hombres y mujeres, ricos y pobres, empezaron a darse cuenta de que la guerra constituía una rémora inadmisible. Al finalizar el siglo, y ante el temor de un conflicto de carácter universal, se esbozó en las conferencias de La Haya de 1899 y de 1907 un sistema organizado de arbitraje internacional, pero los progresos fueron demasiado lentos, y todo fué destruído por la gran tormenta de 1914.

La Gran Guerra.—Durante cuatro años, las naciones que se consideraban como las más civilizadas del mundo lucharon de una manera feroz. El balance de esta lucha no pudo ser, desde el punto de vista de la civilización, más terrible: 10 millones de muertos, un número incalculable de heridos graves, de mutilados y de víctimas de las privaciones, una gran disminución en la población del globo, relajamiento de la moral pública, destrucción de riquezas imposibles de calcular, dislocación del sistema monetario, paro forzoso, epidemias y hambre, sin contar los sufrimientos de todas clases que acompañaron y siguieron a tan inconcebibles horrores.

En el fragor mismo de la lucha, los agonizantes hacían un supremo llamamiento a la paz definitiva y bienhechora, única recompensa que debía justificar sus sufrimientos y ennoblecer su sacrificio. Este choque horroroso sirvió para despertar la conciencia universal dormida. En ningún momento la Humanidad se había encontrado en mejores disposiciones para recibir un mensaje de paz.

En Norteamérica, en Inglaterra, en Francia, en Alemania, en los países escandinavos y en algunos más nació entonces una serie de asociaciones para organizar la paz e impedir la vuelta de la guerra. Fué Woodrow Wilson, el Presidente de los Estados Unidos, quien formuló concretamente el principio de la Sociedad de las Naciones, llamada después de la firma de la paz a instaurar un nuevo orden internacional e impedir la reproducción de estos cataclismos. Habiendo tomado parte en la lucha todas las razas y todos los continentes, el nuevo orden de cosas tenía que establecerse, no sobre una base europea,

sino sobre una base mundial. El Pacto de la Sociedad de las Naciones debía figurar en todos los tratados de paz y se invitaría a todas las naciones a firmarlo. Las primeras ratificaciones fueron recibidas en 1920.

El Pacto.—El Pacto enuncia en su preámbulo los principios de esta nueva institución internacional y lo hace en términos tan elevados y justos, que sería de desear que la juventud de los países civilizados conociera textualmente esta Carta del mundo moderno.

Las Altas Partes Contratantes:

Considerando que para fomentar la cooperación entre las naciones y para garantirles la paz y la seguridad importa:

Aceptar ciertos compromisos de no recurrir a la guerra;

Mantener a la luz del día relaciones internacionales, fundadas sobre la justicia y el honor;

Observar rigurosamente las prescripciones del Derecho internacional, reconocidas de aquí en adelante como regla de conducta efectiva de los Gobiernos;

Hacer que reine la justicia y respetar escrupulosamente todas las obligaciones de los tratados en las relaciones mutuas de los pueblos organizados;

Adoptan el presente Pacto, que instituye la Sociedad de las Naciones.

La doble finalidad de la Sociedad de las Naciones.—La Sociedad persigue, pues, una doble finalidad. Por un lado se esfuerza en garantizar la paz y la seguridad de las Naciones, es decir, procura evitar la repetición de las guerras, basando para ello las relaciones internacionales en la justicia y el honor. Por otro lado, intenta desarrollar en la esfera material y espiritual la cooperación entre las naciones, haciendo que la vida de los pueblos sea más fácil, más feliz y más noble.

Características de la Sociedad de las Naciones.—Los 26 artículos que constituyen el Pacto de la Sociedad de las Naciones reglamentan la aplicación de los principios contenidos en el Preámbulo. Antes de estudiarlos detalladamente, es preciso dar una idea general del carácter de la Sociedad, pues ésta presenta una serie de características nuevas e insospechadas hasta para las personas que se han consagrado al estudio del Derecho y de las relaciones internacionales.

La Sociedad de las Naciones es una sociedad de Estados, dirigida por los representantes de los Gobiernos. Su constitución no destruye el principio de la soberanía nacional, puesto que no se trata de un superestado que intenta desarrollarse al margen y por encima de los Estados que la componen. Su misión principal es la de poner de acuerdo las partes, siempre que el choque inevitable de las ambiciones y de los intereses nacionales amenace con convertir a los pueblos en adversarios. Sus principales armas son el recurso a la opinión pública universal y el respeto mundial por la Justicia. Cuanto más intensa sea la participación de la opinión, mayor será el peso y autoridad de la Justicia. El carácter esencial de los métodos empleados por la Sociedad de las Naciones estriba en que plantea las cuestiones públicamente y que, lo mismo las deliberaciones que las decisiones tomadas, se hacen públicas de una manera íntegra e inmediata.

Sólo en un caso la Sociedad de las Naciones prevé el recurso a sanciones positivas. Y es cuando un Estado, violando lo estatuído en el Pacto firmado por él mismo, recurre a la guerra sin tener en cuenta las disposiciones encaminadas a asegurar la solución pacífica de los desacuerdos internacionales.

Obligaciones de los Estados Miembros.—Al firmar el Pacto, las naciones que componen la Sociedad se han comprometido de una manera solemne a observar las prescripciones del Derecho internacional y a respetar los tratados. Aunque no renuncian para nada a sus aspiraciones particulares y continúan preocupándose de sus intereses especiales, estas naciones han consentido, sin embargo, libremente en cierta limitación de su libertad de acción en determinadas esferas. Han prometido, además, no perder de vista el interés

general del mundo, el cual, en último caso, se confunde con su propio interés, aun cuando incidentalmente puedan parecer incompatibles. El Pacto pone en manos de cada Estado miembro un mecanismo permanente, aceptado de antemano, gracias al cual se pueden solucionar los desacuerdos internacionales, de cualquier clase que sean, sin necesidad de recurrir a la guerra o a la amenaza de guerra.

La Sociedad de las Naciones no constituye, sin embargo, una panacea. Su sola existencia no garantiza, sin la buena voluntad continua de todos los Estados civilizados y sin el asentimiento íntimo y profundo de todos los pueblos, la solución automática de todas las dificultades que puedan surgir. Pero proporciona a los que quieren ponerse de acuerdo un excelente instrumento de conciliación. Ofrece además a las naciones y a los individuos la ocasión de comprenderse, asociándolos para ello a obras de carácter común. Puede, finalmente, levantar contra el agresor la conciencia colectiva y, en determinados casos, la fuerza material de todos sus miembros.

El Tribunal de Justicia Internacional. La Sociedad de las Naciones no ha desaprovechado la labor y las enseñanzas del pasado. Continuando el esfuerzo de sus predecesores, ha creado también en La Haya—al lado del Tribunal permanente de Arbitraje—el Tribunal permanente de Justicia Internacional. Este nuevo Tribunal puede ser considerado como el organismo judicial de la Sociedad.

La Organización internacional del Trabajo.—«El objeto de la Sociedad de las Naciones es establecer la paz universal, y esta paz sólo puede fundarse sobre la base de la justicia social.» La organización de la Sociedad sería, por lo tanto, incompleta si se preocupara tan sólo de las cuestiones políticas y dejara de lado los problemas sociales y económicos, cuya amplitud y complejidad aumentan cada día, gracias a la organización del mundo moderno. La Organización internacional del Trabajo fué, pues, creada, de acuerdo con el artículo 23 del Pacto, para examinar y resolver las cuestiones de esta naturaleza.

Necesidad de estudiar la organización de la Sociedad de las Naciones.—Para la mayoría de ciudadanos de los distintos países, la Sociedad de las Naciones no es una institución visible ni tangible. Todas las personas cultivadas conocen su existencia y aprueban su ideal, pero desconocen casi completamente su organización. Excepción hecha de los especialistas en ciencias políticas, los términos técnicos, tales como Secretaría permanente, Pacto, Arbitraje, Comisiones, Tribunal permanente de Justicia, tienen para la mayoría de las gentes un sentido vago e impreciso. La acción de la Sociedad no se manifiesta, como la de un Gobierno nacional, a través de los distintos incidentes de la vida cotidiana. No tiene ocasión de izar su bandera en los frontispicios de los edificios públicos. No percibe impuestos. Ni demuestra de una manera periódica su existencia a través de elecciones populares. Las noticias publicadas por los periódicos a raíz de las reuniones del Consejo o de la Asamblea resultan imcomprensibles para los no iniciados. Nos hallamos, en suma, ante un nuevo mecanismo creado con vistas a una nueva actividad.

El poder espiritual de la Sociedad descansa sobre un conjunto de fuerzas nuevas, o mejor dicho, de fuerzas que no intervenían anteriormente de una manera corriente en la vida política. Esta institución crece y se modifica continuamente, pues no puede basarse únicamente en la tradición. La Sociedad nació cuando la generación adulta actual había abandonado la escuela o el colegio de segunda enseñanza. El estudio de la Sociedad de las Naciones exige, pues, de la mayoría de los adultos un esfuerzo intelectual indiscutible y una adaptación a la nueva manera de enfocar las cuestiones políticas.

SEGUNDA PARTE

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES

Capítulo I.– Organización.

A. MIEMBROS DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES.

Los Estados Miembros.– Los Miembros de la Sociedad de las Naciones son los Estados.

El número total de Estados Miembros se elevaba, el 1.º de julio de 1928, a 54, figurando entre ellos los antiguos beligerantes que habían combatido en los dos campos y la mayoría de los neutrales. La lista de los miembros figura en el anejo II.

Condiciones para la admisión.– Para ser admitidos en calidad de Miembros, los Estados, Dominios o Colonias que se gobiernan libremente deben ofrecer la garantía efectiva de su deseo de observar sus compromisos internacionales y aceptar el reglamento establecido por la Sociedad en lo referente a sus fuerzas militares, navales y aéreas. Su candidatura debe ser aprobada por lo menos por las dos terceras partes de los Estados Miembros de la Asamblea.

Obligaciones de los Miembros.—Los Miembros de la Sociedad se comprometen:

A no franquear, sin el consentimiento del Consejo, el límite de armamentos considerado como el mínimum compatible con la seguridad nacional y con la ejecución de las obligaciones internacionales impuestas por la acción común. (Art. 8, 1.º)

A comunicarse de una manera franca y completa todas las informaciones referentes a la escala de sus armamentos, programas militares, navales y aéreos, y las condiciones en que se desarrollan las industrias susceptibles de ser utilizadas para la guerra. (Art. 8, 6.º)

A respetar y mantener contra toda agresión exterior la integridad territorial y la independencia política presente de todos los miembros de la Sociedad. (Art. 10.)

A someter al arbitraje, a una solución judicial o bien al examen del Consejo, cualquier desacuerdo capaz de provocar una ruptura. (Arts. 12 y 13.)

A ejecutar de buena fe las sentencias pronunciadas y a no recurrir a la guerra contra los Miembros de la Sociedad que se conformen con ellas. (Art. 13.)

A comunicar inmediatamente a la Sociedad cualquier tratado o compromiso internacional, firmado con objeto de que pueda ser registrado y publicado por la Secretaría. (Art. 18.)

A enviar al Consejo un informe anual sobre los territorios bajo mandato que les hayan sido confiados. (Art. 22.)

A esforzarse en garantizar al hombre, a la mujer y al niño condiciones de trabajo equitativas y humanas.

A garantizar un trato equitativo a los indígenas de los territorios sometidos a su administración. (Art. 23, b).

A confiar a la Sociedad la intervención en los acuerdos relativos a la trata de mujeres y niños, al tráfico del opio y demás drogas nocivas, y en el comercio de armas y municiones. (Art. 23, c y d).

A tomar las disposiciones necesarias para garantizar el mantenimiento de las comunicaciones y tránsito, así como el de las medidas de orden internacional para prevenir y combatir las enfermedades. (Artículo 23, e y f.)

Esta larga enumeración, que constituye un resumen de determinados artículos del Pacto, demuestra la doble finalidad de la Sociedad de las Naciones; doble finalidad que puede resumirse en pocas palabras, las mismas empleadas en el preámbulo del Pacto, y que han sido citadas ya: «Los Estados se comprometen a *desarrollar la cooperación* entre las naciones y a garantizarles la paz y la seguridad.»

Retirada de un Miembro.– Resulta interesante para un súbdito de uno de los Estados Miembros analizar estas obligaciones y ver hasta qué punto afectan la soberanía del país. Cada Estado, por pequeño o poderoso que sea, ha accedido a limitar su libertad de acción futura. Estos compromisos no son, sin embargo, irrevocables. Los Estados pueden retirarse de la Sociedad después de un aviso previo de

dos años, a condición de haber en dicho momento cumplido con todas sus obligaciones internacionales, incluso las derivadas del Pacto. Dos Estados han hecho ya uso de esta facultad: Costa Rica y el Brasil.

El Estado que viole el Pacto podrá ser excluído de la Sociedad.

B. Ojeada general a la organización de la Sociedad.

Organismos de la Sociedad de las Naciones.—La organización de la Sociedad se halla ya esbozada en el Pacto. En efecto, en dicho documento se prevé ya la creación de:

1.° La Asamblea,
2.° El Consejo,
3.° La Secretaría,

a los cuales se pueden añadir algunos organismos técnicos y consultivos.

Existen además dos organizaciones esenciales y autónomas, de las cuales se ha hecho ya mención.

1.° El Tribunal permanente de Justicia Internacional.

2.° La Organización internacional del Trabajo.

Se ha comparado la Sociedad de las Naciones a una sociedad anónima: el Pacto vendría a constituir el estatuto de la misma; el Consejo correspondería al Consejo de Administración; la Asamblea, a los accionistas, y la Secretaría, al personal.

Si comparamos la Sociedad a un Gobierno representativo ordinario, podemos establecer una analogía entre la Asamblea y el Poder legislativo, el Consejo y el Poder ejecutivo. La Secretaría correspondería al conjunto de departamentos ministeriales, y el Tribunal permanente de Justicia representaría el Poder judicial.

Estas comparaciones permiten hacerse una idea general de lo que es la Sociedad de las Naciones. Pero no hay que exagerar el paralelo, pues al querer entrar en detalles, la analogía desaparace.

Cuando se considera la dificultad con que tropiezan los naturales de un país para comprender la constitución de otro Estado, se da uno cuenta de que la comparación de la organización de la Sociedad con la de un Estado presenta determinados peligros.

Por ejemplo, las atribuciones del Consejo y de la Asamblea no se hallan netamente separadas, y algunos asuntos pueden ser planteados ante uno u otro de los dos organismos mencionados. La comparación de la Asamblea, cuyos delegados son nombrados por los Gobiernos a quienes representan, con un Parlamento elegido por sufragio popular no resulta tampoco del todo exacta.

Antes de pasar al estudio de la Secretaría, de los organismos técnicos y consultivos del Tribunal permanente de Justicia Internacional y de la Organización internacional del Trabajo, es preciso trazar un cuadro general de los dos organismos políticos de la Sociedad: la Asamblea y el Consejo.

(Continuará.)

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

1.ª Filosofía, Sociología y Derecho.
2.ª Educación y Enseñanza.
3.ª Literatura, Arte y Naturaleza.
4.ª Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.°, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural.*—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española.*—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte.*—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología.*—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos.*—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos.* —Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación.*—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos.*—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria.*—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza.*—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho.*—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias.*—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «Espasa-Calpe, S. A.», Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Seris (Homero).—*Suplemento a la bibliografía de D. Ramon Menéndez Pidal.* —Madrid, 1931.—Don. de íd.

Idem.—*La reaparición del «Tirant lo Blanch», de Barcelona de 1497.*—Madrid, 1925.—Don. de íd.

Idem.—*Sobre una nueva variedad de la edición príncipe del «Quijote».*—S. p. d. i.—Don del autor.

Idem.—*Comedia de Preteo y Tibaldo, por Perálvarez de Ayllón y Luis Hurtado de Toledo.*—Madrid, 1930. Don. de íd.

Hernández-Pacheco (Eduardo).—Junta de Parques Nacionales.—*Guías de los sitios naturales de interés nacional.*—Número 1. Sierra del Guadarrama.—Madrid, J. Molina, impresor. 1931.—Don. del autor.

Torres Campos y Balbás (Leopoldo).—*El Monasterio de Monsalud de Córcoles (Guadalajara).*—Madrid. Fototipia de Hauser y Menet, 1918.—Don. del autor.

Guzmán (Dr. David J.).—*Comentarios sobre instrucción cívica y moral práctica y social.*—San Salvador, Imprenta Nacional 1914.—Canje de la Biblioteca Nacional.

In memoriam.—*Alice Pestana. 1860-1929.*—Madrid, 1931.—Don. de D. Pedro Blanco.

Maluquer y Salvador (D. José).—*Una campaña en pro del seguro y de la previsión popular.*—Vol. 2.º—Madrid, Sobrinos de Minuesa, 1930.—Don. del autor.

Pulido Fernández (Dr. Angel).—*Biografía del Excmo. Sr. D. José Maluquer y Salvador.*—Madrid, Sobrinos de Minuesa, 1924.—Don. del autor.

González Rothwoss (Mariano).—*Información relativa al paro en la industria de la construcción durante la temporada de invierno en España.*—Madrid, Sobrinos de Minuesa, 1931.—Don. de íd.

Ayala (Francisco).—*Problemas jurídico-sociales del jornal mínimo.*—Madrid, Sobrinos de Minuesa.—Don. de íd.

Vidal (Manuel).—*Don Porrazo o mi cubierto de plata, a guisa de novela de costumbres gallegas.*—Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1909.—Don. de D. Manuel Sales y Ferré.

García Carraffal (Alberto y Arturo).—*Españoles ilustres, Lerroux.*—Madrid, Imp. de Antonio Marzo, 1918.—Don. de ídem.

Madariaga (Rogelio de).—*El derecho a la huelga en los obreros ferroviarios. Conducta y legislación necesarias.*—Madrid, Establ. tipográfico de Fortanet, 1913.—Don. de íd.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono 10306.