

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA



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.—Suscripción 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 suscripción.

AÑO LII.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1928.

NUM. 821.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las ideas pedagógicas de Eugenio Hostos, por la *Dra. G. Henríquez Ureña*, pág. 257.—La reforma de la escuela en Alemania, por *M. Boelitz*, pág. 265.—Trabajos presentados al V Congreso Panamericano del niño: I. Programas de las actividades en el «kindergarten» y los primeros grados de la escuela primaria, por *Mary Dabney Davis*, pág. 267.—II. Responsabilidad de la escuela en la enseñanza del cuidado del niño, por *Anna E. Richardson* página 270.—Padres e hijos, por *D. Luis de Zulueta*, página 273.—Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, por *D. Lorenzo Luzziaga*, pág. 276.

ENCICLOPEDIA

Un prólogo, por *D. Adolfo Posada*, pág. 283.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Pasión, según San Mateo, por *don Rafael Altamira*, pág. 286.—Libros recibidos, página 288.

PEDAGOGÍA

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE EUGENIO HOSTOS (1)

por la *Dra. C. Henríquez Ureña*.

Tarea de gran dificultad es la de reunir en síntesis la doctrina educativa de Hostos, debido a que el notable educador no

(1) La Srta. Dra. Camila Henríquez Ureña, autora del bello trabajo que reproducimos a continuación, es actualmente profesora de la Escuela Normal de Oriente. Doctora en Letras y Filosofía y en Pedagogía, y alumna eminente de la Universidad, la señorita Henríquez Ureña recibió hace poco el premio «María Luisa Dolz», fundado en honor de la ilustre educadora de este nombre. En la Universidad de Minnesota, Estados Unidos, fué durante algunos años conferenciante de Literatura Española. La *Revista de Instrucción Pública* se felicita por haber obtenido la colaboración de la Dra. Henríquez Ureña, que es, por su vasta cultura, su talento y sus virtudes, motivo de orgullo de nuestras Escuelas Normales.—(De la *Revista de Instrucción Pública*, de La Habana.)

formuló en obra alguna su exposición completa. Hemos tratado de construirla con los datos recogidos en sus obras pedagógicas, especialmente las breves lecciones de *Ciencia de la Pedagogía* y la *Historia de la Pedagogía*; las *Memorias* sobre educación, escritas y presentadas en Chile; el pequeño libro *Los frutos de la Normal*, el *Proyecto de Ley General de Enseñanza Pública*, y sus discursos y artículos sobre educación.

Sobre la base de sus teorías filosóficas, y en torno a la armazón de su saber estudiando, levantó Hostos su obra educacional, y le dió vida con la fuerza incontrastable de su empeño patriótico y humanitario.

Concebía la educación como una dirección del desarrollo del individuo y de su adaptación al medio, que debía abarcar las tres esferas vitales: la intelectual, la moral y la física, y encauzar el desarrollo natural de acuerdo con los fines e ideales de la sociedad.

Como la educación es un medio que conduce a los fines de la vida de la Humanidad, y su concepto va evolucionando a medida que evolucionan en la sociedad las necesidades y la idea de finalidad, es claro que a una reforma en la sociedad ha de corresponder una reforma de la educación, que a su vez reaccionará influyendo en la sociedad. Por eso, en todos los pueblos de civilización occidental — particularmente en los más jóvenes, que son los de nuestra América— se imponía en la época en que vivió Hostos una reforma de la educación

común que abriera el camino hacia un fin todavía hoy imperfectamente realizado: la armonización de los propósitos educativos con las demandas de la sociedad libre y democrática. «Saber y poder se han ido haciendo sinónimos desde que la democracia ha fundado la igualdad jurídica, y desde que la igualdad jurídica ha descubierto su punto de apoyo en el aumento individual y colectivo de cultura.» (Discurso.)

En nuestro pueblo era éste un problema de vida o muerte — decía Hostos.

El régimen de educación que era necesario establecer en nuestras sociedades debía ser perfectamente adecuado a sus necesidades intelectuales. «Todos nuestros pueblos de origen latino en el continente americano, arrastrados por la corriente tradicional que seguían las viejas nacionalidades, se han imbuído de un sistema de pensamiento, que, como prestado, no sirve al cuerpo de nuestras sociedades juveniles. Han ellos menester un orden intelectual que corresponda a la fuerza de su edad, a la elasticidad de su régimen jurídico, a la extensión de horizontes que tienen por delante, a la potencia del ideal que los dirige.»

Con ese orden intelectual, la educación realizará en América sus verdaderos fines.

Para Hostos, la educación tiene un valor disciplinario: desarrollar los poderes del educando, y un valor ideal: perfeccionar al hombre, para que sirva a los ideales sociales de justicia y patriotismo y a los universales de bien y de verdad. No ignora tampoco los valores prácticos: quiere que se dirijan las actividades del educando para ayudarlo a adaptarse al medio ambiente, y contribuir a su bienestar en esta vida, que es «un combate por el pan, por el principio, por el puesto», que es «una disonancia y nos pide que aprendamos a concertar una armonía.» Todos esos propósitos los resume en uno supremo: «formar hombres en toda la excelsa plenitud de la naturaleza humana».

¿Cómo alcanzar ese ideal? De acuerdo con sus teorías filosóficas, sostiene que de un solo modo puede hacerse: educando en los hombres la razón, mejor dicho, la ra-

cionalidad, «la capacidad de razonar, de idear y de pensar, de juzgar y de conocer», que es patrimonio del hombre únicamente; mas no con el propósito de instruir solamente, de dar conocimiento, sino para desarrollar la mente del alumno, y de ese modo llegar a amoldar la conducta y formar el carácter.

Y ¿cómo conseguir ese desarrollo racional? ¿Siguiendo qué norma? ¿Empleando qué medio? ¿Proponiendo qué plan? Con los sistemas empleados generalmente hasta entonces no era posible conseguirlo.

La enseñanza escolástica había anulado el poder de razonar de muchas generaciones en nuestros pueblos; la clásica, que aun predominaba, lo había mutilado. ¿Qué enseñanza podía servir al propósito de regenerarlo? Era necesario emplear un sistema que desde antes se había formulado, aunque en nuestra América se aplicara poco; y ese sistema no era otro que aquel sobre el cual se funda hoy la construcción multiforme de la Pedagogía: *la educación según la naturaleza*. Del contacto de la razón humana con la naturaleza surgiría la verdad como fruto espontáneo «Qu'avons nous à faire? — había dicho Rousseau, padre de la pedagogía moderna —: Beaucoup sans doute: c'est d'empêcher que rien ne soit fait. Observez la Nature et suivez les routes qu'elle vous trace.»

Esta educación *natural* la considera Hostos bajo tres aspectos:

1.º El primer aspecto se refiere al método y a los procedimientos y formas de la enseñanza en general.

La educación debe empezar desde la cuna, y, para ser capaz de dirigirla, es necesario conocer y respetar las leyes del desarrollo del espíritu humano.

Lo necesario es ponerse en la vía que señaló Pestalozzi, y hacer que la educación siga la marcha de la evolución mental.

Las funciones de la razón (intuición, inducción, deducción y sistematización) se desarrollan armónica y sucesivamente, y en cada etapa de la vida predomina una de ellas sobre las otras. «En el niño prepondera la intuición, y por eso es tan curioso; en el adolescente funciona principalmente

la inducción, y por eso es la edad de los más vivos placeres intelectuales; en el joven trabaja la deducción, y por eso es la edad de las vanas seguridades y jactancias; en la razón madura se subordinan a la sistematización las otras funciones racionales, y por eso es la edad de los empeños filosóficos, de los afanes por darse una interpretación orgánica de la Naturaleza, del espíritu y de la sociedad. Pero en cada uno de esos estados, la razón funciona *con todas las funciones* hasta donde alcanza la fuerza de la función predominante. Es como cuando penetra de súbito en el agua la pedruzuela lanzada por el niño, agita el agua y produce una serie de círculos concéntricos... dependientes todos ellos del núcleo circular que los produjo.» (*Ciencia de la Pedagogía.*)

A la realización de las funciones de la razón concurren las operaciones de sus facultades. El niño nace con facultades sin desarrollar, que pueden ser auxiliadas en su desenvolvimiento y servir luego a los usos a que la voluntad las destine. Hostos está de acuerdo con los psicólogos que afirman que las facultades racionales, al ejercitarse y desarrollarse para fines especiales en la enseñanza, se ejercitan y desarrollan para fines generales en la vida.

Las facultades deben desarrollarse armónicamente, en conjunto, sin que predomine una a expensas de la otra, como sucede cuando se emplea «la horrible gimnasia de memoria que ha deformado y malogrado tantas generaciones de entendimiento en el mundo». Como a cada grupo de funciones corresponde uno de operaciones, si el desarrollo de las funciones es sucesivo, lo será también el de las operaciones que las integran. Este plan de la Naturaleza no puede alterarse impunemente al educar, y es necesario ajustar a él un método que no presente de golpe a la razón lo que se trata de hacerle conocer, sino mediante las operaciones que el objeto de conocimiento vaya sucesivamente despertando.

No basta con que el educador presente a la razón educanda solamente objetos de conocimiento que están al alcance de sus funciones naturales, verdades que ya ella

esté en capacidad de adquirir: hay que presentárselos, además, para que los adquiera del mismo modo que ella adoptaría espontáneamente al ir relacionándose con el mundo exterior, interpretándolo y adaptándose a él. Por eso, al iniciar un entendimiento en un nuevo orden de conocimientos, se debe prescindir de los libros y atenerse a las instituciones: de ellas se debe partir siempre. Es necesario pasar de lo percibido a la formación de la idea que ha de corresponderle; del objeto a la interpretación de lo que representa, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo indefinido a lo definido, según los principios expuestos por Pestalozzi y Herbert Spencer.

No se le ocurrió una teoría didáctica (para la trasmisión del conocimiento) que pudiera ser aplicada a cada unidad de instrucción, considerando la importancia de la influencia del mundo exterior sobre la mente, como la de Herbart y sus continuadores; ni parece haber conocido mucho las doctrinas de ese discípulo de Pestalozzi. No hay en sus obras una sola mención de él ni de sus seguidores.

Para Hostos, lo importante era que el maestro auxiliara al niño en su desarrollo propio, que miraba como un proceso que va principalmente del interior al exterior. Exigía que no se forzara la mente de los alumnos; que en cada época el propósito de la instrucción se ciñera a las exigencias de la edad mental.

En cuanto a la manera de transmitir el conocimiento, quería Hostos que se dejara al entendimiento, desde la infancia, en libertad para buscar la verdad. Esa era la manera de formarlo sanamente.

Todo sistema de enseñanza fundado en el conocimiento de las leyes naturales que rigen el desarrollo mental debía tender a hacer que cada entendimiento *descubriera*, en cuanto es posible, las ideas nuevas, en vez de transmitirle servilmente los juicios ya formados por otro.

Para esto se necesitaba despertar el interés del niño, única fuerza capaz de mantener alerta su atención.

Para que su interés no decayese, el

alumno debía ser activo en la escuela. Froebel había dicho: «Todo lo que el niño observe con la vista debe también hacerlo con la mano». Hostos dió amplia interpretación a ese principio. El trabajo manual y el dibujo no tenían para él valor como ramos aislados solamente, sino que eran complemento de todas las materias de enseñanza, y en los primeros grados formaban una base donde se apoyaba todo estudio.

Exigía que el maestro no olvidara la base intuitiva y el procedimiento objetivo. Ante todo, empleaba para esto la presentación *in natura*, y en segundo lugar, la reproducción material, el grabado y el diagrama. «Todo conocimiento que haya de transmitirse ha de convertirse en objeto, siempre que sea posible, por medio de la naturaleza viva».

Siempre que respetara estos principios y las exigencias lógicas del *método natural* en cada etapa de la vida del educando, el maestro no estaba obligado a ceñirse matemáticamente a un plan de clase, sino tenía cierta libertad para extenderse, según el interés demostrado por los alumnos, a los aspectos del asunto tratado que más útiles le parecieran en el momento.

Los libros de texto los suprimía en la enseñanza primaria, excepto como material de lectura. Más adelante, cuando se hicieran necesarios, quería libros que en lugar de ser instrumentos para esclavizar la mente a la autoridad expresada en sus páginas, fueran guías de la libertad de la mente, que en vez de apartar al alumno de la vida, lo dirigieran a la observación y a la investigación, estimulando sus actividades.

«La enseñanza individual y la colectiva se han de combinar en un mismo aleccionamiento». De ninguna manera debía desconocerse la personalidad de cada alumno y desde temprano se debía tratar de descubrir sus inclinaciones en el terreno de los estudios, a fin de dirigirlos. La vocación es planta a cuyo desarrollo hay que atender desde que brota. Declaraba que por eso era imposible enseñar con eficiencia a más de 10 alumnos a la vez. La ense-

ñanza *por muchedumbre* tenía, según él, gran parte en el crimen de haber reducido a muchos adolescentes «a la total incapacidad para pensar».

En cuanto a formas de enseñanza, prefería Hostos la interrogativa socrática, cuando lo permitía la materia estudiada.

Las ideas de Hostos sobre la manera de enseñar se basaban (según vemos), en Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Spencer. En su época y en el país que empezó a ponerlas en práctica representaban una reforma radical. Por las interpretaciones que supo dar a las teorías de sus inspiradores, se acercó a las ideas de hoy, dando importancia trascendental a la actividad del niño, a su *trabajo* en la escuela, al papel relativamente pasivo del maestro, a la conexión del trabajo material con el intelectual y, exaltando el respeto al interés y a la atención del niño, a su desarrollo mental, a su personalidad y a sus tendencias vocacionales.

La base de su método *general* era, empero, esencialmente lógica, y él miraba desde ese punto de vista rígido y demasiado simple todo el desarrollo mental: no tenía de éste un concepto basado en el conocimiento científico de la psicología del niño. Tenía, en cambio, una clara intuición, una comprensión simpática de la infancia, que prestaba vida e interés a sus modos de enseñar.

2.º El segundo aspecto se refiere a los conocimientos. Para que la educación alcance todos sus fines, es necesario examinar los conocimientos que han de transmitirse. No basta ocuparse del proceso por el cual se han de adquirir, sino que hay que ver también su contenido, y determinar su valor como instrumento de la educación. Hostos compartió con Spencer la *religión de la ciencia*. En este aspecto se nos presenta como un legítimo representante de la tendencia científica en la educación. Si al educar es esencial despertar la inteligencia, enseñar a pensar y a interpretar la naturaleza de la cual formamos parte, a la educación científica más que a la literaria hay que recurrir para lograrlo. La educación *según la natura-*

leza quiere que se ponga al hombre en contacto con ésta, y en la adquisición de la verdad científica, ¿no es el objeto la naturaleza y el sujeto la razón humana? Para la conservación de la existencia individual y colectiva, para el inteligente ejercicio de nuestros derechos y deberes en la vida ciudadana, para nuestra disciplina mental y moral, para hacernos más capaces en el trabajo profesional o técnico, y hasta para la mejor producción y comprensión de las obras de arte, es fundamental y necesario el conocimiento de la naturaleza o, lo que es lo mismo, la preparación científica.

La ciencia educa a la razón. En ningún lugar de la tierra, pensaba Hostos, era más necesaria la educación científica que en nuestra América, donde el pensamiento estaba viciado por una educación formalista, basada en el concepto que de la vida habían tenido civilizaciones de otros siglos en pueblos añudos. En ninguna parte las ciencias podían dar mayor resultado, reduciendo a reflexión y serenidad a millares de entendimientos arrastrados por la fantasía hacia el error.

«Opinamos — dice — que pueblos de tanta imaginación como los nuestros y sociedades de carácter tan inseguro todavía como las nuestras en toda la América latina pierden de razón lo que ganan en fantasía y disipan de sustancia o fondo lo que invierten en forma, con la casi exclusiva educación poética y literaria que reciben.

»Tales cuales son hoy, ni la poesía ni la literatura son educadoras; el gusto literario y la delicadeza sensitiva que desarrollan, buenos y convenientes en sí mismos como son cuando sirven de complemento a una concienzuda educación de la razón, sirven de obstáculo a ésta cuando la antecede y la subyuga, o la sucede bruscamente, el culto de las formas». (Juicio crítico sobre Guillermo Matta.)

La educación estética, si bien no debe ser descuidada ni separada de la científica, no debe prevalecer sobre ella. Después de haber fortalecido el entendimiento por una fuerte disciplina científica, entonces tiene explicación el culto de las bellas letras.

El gusto artístico debe, sí, fomentarse en la escuela por medio de la admiración de la Naturaleza y por la enseñanza de las artes escolares. El buen gusto debe reinar en el aula, en el edificio escolar, en los modelos artísticos que se escojan para la enseñanza, en las labores realizadas. El arte puede ser educador de muchas fuerzas subjetivas: de la sensación, de la atención, de la imaginación, de la sensibilidad en general; pero no debe ser elemento fundamental en la educación, y es necesario no olvidar que como quiera que el culto de *lo bello por lo bello* no es moralizador de por sí, el arte puede estar divorciado de la moral y tener en ese caso efectos maléficos sobre la educación.

Hostos no quiere el arte por el arte, sino arte al servicio del ideal humano, artistas que sean un elemento activo de civilización, de moralización.

A semejanza de Spencer, llega a exagerar el culto de la ciencia y a menospreciar el justo valor del arte. Declara que éste raras veces resulta moralizador, mientras que aquélla auxilia a la moral.

Además, considera a la ciencia como la única educadora de las facultades racionales. Los defensores de la ciencia en el siglo XIX pensaban que el contenido más bien que el método de estudio era lo importante en la educación, y generalmente se oponían al concepto disciplinario de éste; pero como aun se sostenía en ellos la creencia en las facultades o poderes generales de la mente, que se educaban por determinados estudios para determinados fines, afirmaban también que la ciencia era el mejor ejercicio para fortalecer las facultades, y la educación por medio de ella adquiría así un valor disciplinario. Hostos adopta ese criterio, demostrando, como todos los de esa escuela, la gran influencia que la tradición tenía sobre sus ideas.

El plan de estudios — Combinando la base psicológica y la tendencia científica de su pedagogía, Hostos, al crear su plan de estudios, lo basó en una armonización de la teoría de las etapas del desarrollo de las funciones racionales, con la clasifi-

cación de las ciencias ideada por Augusto Comte.

Los planes de estudios impuestos hasta entonces en el Viejo y en el Nuevo Mundo, en opinión de Hostos, carecían de base: en ellos, los conocimientos se enlazaban por capricho, por costumbre o por tanteos del autor del plan. No debía ser así: «la base fundamental de un verdadero plan de estudios está en una clasificación de los conocimientos humanos». Todas las clasificaciones no serían utilizables, sin embargo, sino sólo aquella en la cual se enlazan los objetos de conocimiento con el desarrollo natural de la razón.

Pensaba el fundador del positivismo que las razones históricas y lógicas que explican el curso necesario de la evolución intelectual nos permiten comprender al mismo tiempo el orden de aparición de las diversas ciencias. En su clasificación sólo entran aquellas ciencias abstractas y teóricas que sean una sistematización de generalidades positivas. Las ciencias de clasificación, las ciencias aplicadas, la historia, son secundarias, son ramificaciones de las primarias. El orden en que colocó las ciencias es a la vez histórico y lógico. La Historia nos revela que las Matemáticas fueron la primera disciplina que se organizó desde la antigüedad en ciencia positiva; luego se sucedieron la Astronomía, la Física, la Química, la Biología y, al fin, la Sociología, que completa la serie de las seis ciencias fundamentales que constituyen el sistema comtiano.

Lógicamente, las ciencias, en esa serie, están unidas, enlazadas según la naturaleza de los fenómenos que investigan y según las relaciones entre éstos. La observación muestra que dichos fenómenos se ordenan en cierto número de categorías naturales, en orden ascendente de complejidad y decreciente de generalidad. Así, las ciencias matemáticas estudian los fenómenos más generales y simples, y la sociología, última en la serie, los más complejos y más próximos a la humanidad en particular. Las ciencias que tratan de hechos de orden más complejo son dependientes de aquellas que tratan de hechos menos

complejos. Pero ese orden de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, no es otro que el de la marcha natural del espíritu humano; el espíritu individual, en su proceso de adquisición del conocimiento, es una reproducción exacta del espíritu colectivo.

El orden de los conocimientos así descubierto corresponde, pues, al orden natural del desarrollo intelectual, de modo que las ideas más simples de las primeras ciencias conciertan con las intuiciones primeras de la razón. Podemos hacer, pensó Hostos, que al transmitir los conocimientos en el orden en que los ha adquirido la razón de la especie, yendo de lo simple a lo complejo, de la ciencia general a la particular, la razón del individuo vaya del primero al segundo período de su evolución, del segundo al tercero y de éste al último, también en progresión ascendente de complejidad.

«Tal vez, dice, el más fecundo de los descubrimientos del altísimo pensador que clasificó las ciencias según el proceso evolutivo de la verdad en la historia fué el del enlace natural de las ciencias por el grado de las nociones que contienen.

»Si la Pedagogía hubiera aprovechado esta fecundísima verdad general... es seguro que no se estaría aún en tanteos empíricos para establecer un plan de estudios único y universal: *universal*, porque serviría para todos los pueblos, basado como está en la intrínseca organización de las ciencias; *único*, porque comenzaría en la escuela fundamental, se desarrollaría en la escuela progresiva, continuaría desenvolviéndose en los Institutos técnicos y profesionales, y terminaría su proceso en la Universidad, que de ninguna manera debería ser el órgano profesional que hoy es, sino el laboratorio de las últimas sistematizaciones.»

Este plan de estudios *cíclico evolutivo* abarcaría los seis grupos de ciencias positivas en todas las escuelas, difiriendo sólo: 1.º, en la extensión de los conocimientos; y 2.º, en el fin psicológico, que sería en cada una el desarrollo de las funciones de la razón centralizada alrededor de la fun-

ción predominante en los alumnos según su edad. «El sistema evolutivo, en cuanto favorece al desarrollo normal de la razón, puede resumirse así: intuir para inducir; inducir para deducir; deducir para sistematizar».

Este plan fué una idea original de Hostos. Como otros quisieron basar el plan de estudios en la evolución de la humanidad de la barbarie a la civilización, él lo fundó sobre la evolución de la humanidad en su proceso de adquisición del conocimiento.

A pesar de contener la serie entera de las ciencias, se prestaba el plan a que las materias pudieran simplificarse o restringirse a voluntad dentro de ciertos límites, permitiendo no congestionar demasiado los cursos. No resultó así, empero, en la práctica: la aglomeración de las materias en los cursos fué un defecto del plan de Hostos.

Al hacer coincidir el orden cíclico con el evolutivo, tendía a obviar el gran inconveniente de los métodos cíclicos de graduación, que es su artificialidad y su falta de consideración de los intereses del niño; pero dichos intereses no eran, como debían ser, la base del plan, que estaba fundado tan sólo en una idea filosófica, lógica.

3.º El tercer aspecto se refiere a la función *natural* de la educación en la sociedad. Quería Hostos que la escuela cooperara con la sociedad, como órgano suyo; y pensaba que en nuestras sociedades en formación, esa cooperación era una necesidad imperiosa. Como él dice: quería *socializar la escuela*; abrir sus puertas para que irradiara su labor, hacerla llegar a la calle, a la familia, a la ciudad, al país, y organizarla en su interior para ese fin. Se queja de que «el instinto de corporación se descuida hasta el extremo que la escuela se disuelve cada día a la hora de retirarse profesores y alumnos de las aulas.» La escuela termina en la puerta de la calle. Su plan para combatir esta indiferencia era muy vasto. En la escuela se debía preparar la disciplina de la vida. Los alumnos formarían dentro de ella *compañonazgos* escolares, agrupaciones para el mutuo auxilio en el estudio, para la ayuda

personal y corporativa en los conflictos y la asistencia mutua en toda circunstancia. Para despertamiento y estímulo del espíritu de corporación, se les animaría a que formaran asociaciones para los ejercicios gimnásticos, los juegos y deportes de todas clases, y también para los ejercicios del entendimiento. Estas asociaciones tendrían la iniciativa para hacer juegos públicos y certámenes nacionales; a su cargo estaría también la formación de museos escolares de ciencia y de artes industriales, donde se dieran conferencias populares cada semana, «para que fuera más efectiva y más general la instrucción que esos museos pudieran dar».

Debía haber en las escuelas bibliotecas para discípulos y para maestros, y éstos debían visitarlas con frecuencia, para estimular con su ejemplo a los alumnos.

Los profesores y maestros de enseñanza pública tendrían a su cargo conferencias pedagógicas semanales; ellos u otras personas de reconocida competencia debían ofrecer conferencias didácticas abiertas al público.

Los maestros públicos formarían también asociaciones de estudios, estímulo y socorro mutuo, por las cuales se relacionarían entre sí y con los de enseñanza privada. Además mantendrían relaciones estrechas con los alumnos y sus asociaciones.

Los alumnos establecerían Cajas de Ahorro escolares, y durante las vacaciones no se desligarían. La escuela continuaría su labor en esa tregua colectiva del trabajo escolar, reuniendo a los alumnos en excursiones y distracciones de carácter patriótico o doméstico.

A ese fin, se instituirían certámenes y expediciones que suministraran el conocimiento del país, de sus singularidades naturales, de sus costumbres, producciones, modos de consumo, etc., y fueran al mismo tiempo medios de ejercitar libremente la fuerza corporal e intelectual. Llegaba hasta pedir que se hicieran expediciones escolares a los países vecinos.

Convencido tristemente de que en nuestros países los padres necesitaban de educación tanto como los hijos, quería que se

les hiciera conocer a éstos espiritualmente, y disciplinarlos a través de ellos. Los padres tomaban parte en la actividad de la escuela. Se les daba a entender que eran responsables también de la conducta de sus hijos. Instituyó el educador el *premio Hostos* en la Escuela Normal de Santo Domingo, para recompensar a los padres de familia cuyos hijos demostraran con sus virtudes escolares que tenían una digna y eficaz dirección doméstica. Los padres eran visitados por los maestros como representantes de la escuela, y se les invitaba a visitar la escuela.

Quería Hostos instituir Consejos de vigilancia sobre todos los planteles de enseñanza primaria y secundaria, que estuvieran formados, además de los profesores, por padres y madres de familia, con el fin de cuidar y ayudar al funcionamiento, bienestar y progreso de las escuelas de su jurisdicción.

Los exámenes serían públicos, y una Comisión de padres de familia formaría parte de un jurado que los había de presenciar.

Además, ambicionaba Hostos multiplicar las escuelas en número y elevarlas en calidad. Partidario de la enseñanza universal, difundir la educación fué uno de sus grandes empeños, pues veía en ella el remedio de todos los males sociales, especialmente de los que aquejaban a nuestros pueblos.

Daba gran importancia al desarrollo de la enseñanza industrial, porque ésta, tan necesaria en todo país democrático, era en los nuestros la base para un porvenir de prosperidad.

Las escuelas primarias y secundarias debían tener por fin «proveer a la infancia de ambos sexos de los conocimientos y de la educación moral e industrial que son indispensables para el desarrollo normal de la razón y de la actividad y la habilidad en el trabajo».

Esos conocimientos eran ante todo científicos, auxiliados por el dibujo y el trabajo manual. No había en esas escuelas educación industrial propiamente dicha, sino preparación general para ella, excepto en las

escuelas de niñas, que debían proporcionar conocimientos de industria doméstica.

Pero también quiso Hostos que se fundaran escuelas técnicas de Agricultura y de Artes y Oficios, donde se uniera la enseñanza técnica a la general. Su «Proyecto de Ley General de Enseñanza Pública» disponía la fundación de varias de estas escuelas, y de Escuelas de Comercio en toda la República Dominicana. Aunque la ley no se aprobó, él llegó a ver fundarse los primeros de esos centros de enseñanza.

Con el fin de hacer la educación lo más patriótica y humana posible, hacía obligatoria en cada escuela la trasmisión de los fundamentos de la moral y del civismo. No sólo daba la enseñanza de esas materias sistemáticamente en los cursos a que correspondiera, y se hacía de la Historia una base de moral y de patriotismo, sino que, incidentalmente, la moral era parte de toda enseñanza y fundamento de la vida escolar, y en los movimientos patrióticos, en las obras cívicas, se hacía que la escuela tomara parte activa cuanto fuera posible.

Formar hombres de conciencia era el fin supremo de la educación para Hostos, y de tal manera debía la escuela compenetrar sus propósitos y acciones con los más altos fines de la vida social, que pudiera ser considerada como una parte integrante, como «una actividad viviente de la sociedad».

La tendencia social que, nacida en el siglo XVIII de la acción demoledora de Rousseau, fué desarrollada en el siglo XIX en forma de filantropía y de impulso al trabajo industrial en la escuela por Pestalozzi y Fallkenberg; por Herbart, con su concepto del fin moral de la educación; por Froebel, en su teoría de la participación social y que luego ha alcanzado proporciones y manifestaciones varias en Europa y en los Estados Unidos, tuvo en Hostos un representante activo, que soñó con que, por el alcance social de la labor escolar, se llegara a realizar en la América latina el ideal de la sociedad civilizada.

LA REFORMA DE LA ESCUELA EN ALEMANIA (1)

por M. Boelitz,

Ex ministro de Educación en Prusia.

Partiendo de nociones generales, pasaré a exponer la reforma de la instrucción y educación alemanas, tal como ha sido implantada después de la guerra, y no dudo que llamará vuestra atención el que no tengamos todavía en Alemania una legislación escolar única, y que cada uno de los Estados o países que constituyen la República conserve su autonomía cultural.

Tenemos aún, pues, en Alemania una política cultural prusiana, una bávara, una sajona, una de Wurtemberg, una de Baden, una de Hessen, una de las diferentes ciudades hanseáticas y una de cada uno de los demás pequeños Estados. La Constitución de Weimar no ha dado en este sentido *ningún paso decisivo* para llegar a una completa centralización, como sucede, por ejemplo, en Francia, sobre todo, porque cada Estado en Alemania, y en primer término la Alemania del Norte y del Sur, tiene una estructura confesional y social muy diferente de la de los demás, lo que hace imposible una completa adaptación en cosa tan delicada como es la política cultural, por lo menos en estos momentos...

Baviera, en que predominan los católicos, por ejemplo, sigue una política cultural muy diferente de la de Prusia, que es en gran parte protestante. El Estado de Sajonia, con una numerosa población obrera, tiene una fisonomía distinta de la de Baden y Wurtemberg.

Por la Constitución de Weimar se han establecido *normas generales* que pueden servir de base a la legislación escolar de todos estos Estados. Son, ante todo, dos grandes principios los que contempla aquella Carta Fundamental de Alemania, principios que han sido determinantes y decisivos en la tarea de la evolución educacional en aquel país: son la *Escuela Unica* y la *Escuela del Trabajo*. Todos

los Estados de la República alemana que deseen reformar su sistema educacional por medio de una nueva reglamentación tendrán que dedicar atención preferente tanto a aquélla como a ésta.

Pero antes de que se procediera a legislar en esta materia, se reunió en 1920, a iniciativa del Gobierno, una Asamblea muy concurrida, constituida por centenares de profesoras y profesores y personas enteradas de asuntos educacionales, para discutir los problemas pedagógicos de reforma, que eran entonces de palpitante actualidad.

Fué aquél el más portentoso de los Parla-mentos educacionales que jamás haya habido en Alemania, y tuvo lugar justamente en una época en que todavía estaba en todo su auge la diversidad o lucha de opiniones en lo concerniente a los problemas educacionales, como consecuencia de las terribles conmociones originadas por la gran guerra.

Este Parlamento, convocado por el mismo Estado, no tenía empero ninguna función o atribución legislativa: no tenía más que un carácter consultivo, y por objeto principal, el de *serenar los espíritus*, echando los fundamentos de una futura labor. Si hoy día llamamos a nuestra memoria las discusiones que entonces hubo, publicadas en una voluminosa obra, nos damos cuenta cabal de la magnitud de la lucha de opiniones que entonces se había desencadenado. Pero, por otra parte, vemos igualmente de cuánta utilidad ha sido esa Asamblea, y cómo contribuyó poderosamente, gracias a discusiones moderadas y honradas, a serenar los espíritus, cosa que se consiguió, porque al fin y al cabo se vió que los allí reunidos, hombres y mujeres, estaban dominados, a pesar de su diversidad de opiniones, de un grande y vehemente anhelo, cual era el amor a la Patria y a la juventud. La celebración de esta Asamblea pedagógica del Estado alemán la considero un hecho notabilísimo y trascendental dentro de una nación arras-trada hasta el borde de la ruina.

¡Y triunfaron las grandes ideas! Y hubo unanimidad de pareceres en admitir que

(1) Conferencia dada en la Cámara de Diputados de Chile.

después de la ruina de Alemania sólo habría una posibilidad de sacar al país del marasmo, con el objeto de conducirlo nuevamente al esplendor: la utilización y el ordenamiento de todas las fuerzas morales e intelectuales de la nación en la realización de un nuevo plan de reconstrucción nacional. Así se explica también el sorprendente resultado de aquella Asamblea; por un lado, los audaces pregoneros de ideas radicales y hasta revolucionarias se convencieron de que la educación de nuestro pueblo está basada en grandes ideas del pasado y que no podemos renunciar lisa y llanamente a ellas. Por otro lado, los elementos conservadores o reaccionarios, si se quiere, se convencieron, por el entusiasmo y la decisión con que fueron defendidas las nuevas ideas, de que también ellas tenían su razón de ser. Así, pues, nació en la expresada Asamblea pedagógica la idea que tanto en Prusia como en los demás Estados sirvió de regla a la reforma, estableciendo *que era viable únicamente hermanándose íntimamente lo antiguo con lo moderno.*

Por eso, la reforma alemana no *fué una revolución, sino una evolución, y siempre nos ha guiado el principio de amalgamar lo útil y grande de los tiempos pasados con las ideas nuevas de nuestro tiempo.*

La *Escuela Unica* alemana tuvo su origen en la voluntad del pueblo de hacer que el fundamento de la instrucción consista en el mayor desarrollo posible de la escuela primaria. En mi patria frecuentaban exclusivamente la escuela de primera enseñanza antes de la guerra un 93 por 100 de la población total, y sólo un 7 por 100 de la totalidad del pueblo recibía una educación superior.

Para conservar, pues, incólumes las fuerzas vitales de nuestro pueblo, se imponía la imperiosa necesidad de dotar de la mejor manera las escuelas primarias y de dar el mayor desarrollo posible a sus actividades, de suerte que fueran, como antes, el núcleo de la educación de todo nuestro pueblo.

Tanto los alumnos de distritos rurales

como los de la ciudad frecuentan durante ocho años el colegio y reciben una educación bifurcada en dos ciclos de cuatro años cada uno.

El *primer ciclo se llama la «escuela-base» (Grundschule)*, y el segundo se designa con el nombre de «curso superior de la escuela primaria».

El primer ciclo de la escuela-base forma el núcleo de la escuela única. La frecuentan todos los hijos del país, sin excepción. Esta obligación de educarse en los primeros cuatro años en la escuela oficial se pudo llevar a la práctica, porque la escuela primaria se encontraba en Alemania en un pie excelente. Como ya anteriormente el 93 por 100 de todo el pueblo frecuentaba la escuela primaria, fué fácil hacer el ensayo de que el 7 por 100 restante siguiera el mismo camino.

No faltan quienes consideran esta imposición como un atentado contra la libertad personal o individual; pero yo tengo la convicción de que esta escuela-base tendrá que surgir corriendo el tiempo, y esta innovación traerá por consecuencia, en materia social, un acrecentamiento del espíritu de fraternidad y despertará, además, el interés por la escuela primaria en aquellos círculos que hasta ahora habían permanecido indiferentes.

Como ya dije, hay muchas familias (todavía) que hasta hoy no han podido conformarse con estos *cuatro años obligatorios y fiscales de la Escuela Fundamental*. Ellas exigen que se restablezca para las escuelas particulares el derecho de educar a los niños también en estos primeros años.

El Gobierno ha accedido hasta cierto punto a estos deseos. Autoriza a niños físicamente débiles para prepararse en forma privada. Pero la ley de la escuela fundamental, que ha sido promulgada conforme al artículo 146 de la Constitución de Weimar, sigue en vigor.

En todo lo demás, no se han tocado los derechos de las escuelas particulares. Si pretenden dar los mismos títulos de los Liceos de Estado, tienen que cumplir con el programa oficial para el bachillerato;

pero el Estado les deja plena libertad en la distribución de las materias sobre los distintos años escolares y en el método del desarrollo. Estas escuelas particulares tienen suma importancia, por ser muchas veces grandes planteles de ensayo para los métodos modernos.

Durante los primeros cuatro años, la enseñanza no debe tener el carácter de un curso netamente preparatorio para las escuelas superiores, sino que su educación e instrucción debe basarse en una enseñanza práctica que paulatinamente aumente el caudal de conocimientos del niño, para poder dedicarse de lleno más tarde a su desarrollo intelectual. Desde el momento en que se manifiesta de una manera clara la diferente capacidad intelectual de los niños, poco más o menos a la edad de 10 años, principia también la diferenciación en la escuela única. Todos aquellos alumnos que tienen predilección por ramos técnicos deben frecuentar el *segundo ciclo* de la escuela de primera enseñanza hasta la edad de 14 años.

Las *escuelas nocturnas* contribuyen en seguida a difundir entre ellos conocimientos generales y también las nociones particulares que están en relación con el oficio o con la profesión que han elegido.

Nosotros consideramos de sumo valor esta instrucción del joven artesano. Es así, pues, como el artesano, el obrero, el joven empleado de comercio pasan por un período de aprendizaje de tres años, recibiendo además en este tiempo una educación teórica en escuelas especiales.

En cambio, aquellos alumnos que desean abrazar una de las profesiones liberales visitarán una escuela de segunda enseñanza, que tiene, por lo general, entre nosotros, nueve años de duración. A la edad de 10 años, el alumno debe decidirse, pues, si ha de ingresar en la escuela de segunda enseñanza o si cursará el segundo ciclo de la primera enseñanza. La dificultad está en que no siempre se manifiesta claramente, si es que se puede determinar a ciencia cierta, en aquella edad, la aptitud del alumno.

Para resolver esta dificultad del sistema

pedagógico en cuestión, se ha introducido en Prusia, después de la guerra, la posibilidad de que un alumno, después de haber cursado los tres primeros años del segundo ciclo de la escuela de primera enseñanza, pueda pasar todavía por espacio de seis años a una escuela de estudios superiores. Seis años de estudio en tal establecimiento capacitan al educando para rendir su examen de bachiller en Humanidades.

Tenemos en Alemania cuatro clases de establecimientos de educación secundaria, a saber: 1.º El *Liceo* en que se enseñan como idiomas principales el latín y el griego (*Gymnasium*). 2.º Los *Liceos* en que se enseñan dos idiomas extranjeros vivos, fuera del latín, debiendo decidirse el alumno entre inglés, francés y castellano (*Realgymnasium*). 3.º El *Liceo* en que se enseñan dos idiomas vivos y se da importancia preferente a las matemáticas y a las Ciencias Naturales (*Oberrealschule*). Y 4.º el *Liceo* en que se da un lugar de preferencia a la enseñanza de la cultura alemana (idioma alemán, literatura alemana, filosofía alemana), (*Deutsche Oberschule*).

(Concluirá.)

TRABAJOS PRESENTADOS
AL V CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO
por M. Dabney Davis y A. E. Richardson

I

Programas de las actividades en el
«kindergarten» y los primeros grados de la escuela primaria,

por Mary Dabney Davis (1).

Hoy día se mira la actividad natural del niño como una posesión valiosa para su educación. Su curiosidad, su pasión por construir algo y su contento cuando logra buen éxito en labores que él mismo se ha

(1) Doctora en Filosofía, especialista en escuelas maternas, *kindergarten* y escuelas primarias, Oficina de instrucción pública, Departamento del Interior, Washington.

señalado son las vías abiertas a la enseñanza.

Los niños pronto se dan cuenta de que para poder practicar las actividades que les interesan deben adiestrarse en la aritmética y aprender a leer con discernimiento. Este impulso del interés convierte en trabajo ameno encaminado hacia un fin determinado las tareas escolares que eran tan arduas en los métodos tradicionales de enseñanza. Al concentrar la atención en la actividad que el niño ama, se ha dejado de considerar como propósito fundamental de la educación la enseñanza estricta de las asignaturas del plan de estudios, y se atiende con mayor esmero al estudio y desarrollo de la individualidad de los niños que están listos para aprender cuando se les dé la oportunidad de ejercer su actividad. También se ha ampliado el objetivo del trabajo escolar de manera que incluya la adquisición de cierta habilidad e información y también el desarrollo de actitudes y conducta recomendables.

Actualmente, los programas de enseñanza para el *kindergarten* y la escuela primaria elemental parten del principio de que los niños son activos por naturaleza y aprenden más fácil y eficazmente cuando se ocupan en actividades que les interesan. Estos programas insisten en la importancia de la manera de pensar del niño y de conducirse en situaciones determinadas. Además, es evidente que la vida civilizada de la actualidad exige que la gente posea ciertas cualidades de tolerancia y de viveza, así como iniciativa, perseverancia e ideas claras, además de hábitos adecuados de comportamiento e higiene, y la apreciación de cuanto hay de bello y noble en la vida.

Hubo un tiempo en que los deberes de la instrucción pública se reducían a enseñar a los niños el mecanismo de la lectura, la escritura y la aritmética. Pero ahora lo que se requiere de la instrucción pública es que enseñe a los niños a vivir, a vivir en medio de una civilización compleja y trabajosa. Esto exige que los niños comprendan y resuelvan problemas y que se adapten a muchas circunstancias sociales

y emocionales a que sus padres no tuvieron que amoldarse.

Ciertos factores esenciales de un programa de actividades.—Se han hecho muchos experimentos e investigaciones para determinar el mejor plan de estudios para las escuelas primarias elementales. Es muy natural que no se haya aceptado ninguno generalmente; pero hay ciertos elementos esenciales para administrar satisfactoriamente cualquier plan de actividades. Estos elementos comprenden: 1) el desarrollo de las actividades naturales, sociales e intelectuales del niño, y la adquisición de los conocimientos de las materias corrientes de la escuela; 2) medios de desarrollar y coordinar estrechamente el aprendizaje de la lectura, aritmética, escritura, etc., por medio de las actividades prescritas en el programa escolar; 3) arreglo, equipo y administración de las aulas de modo que permitan el agrupamiento conveniente de los niños para la ejecución de su trabajo manual y les proporcionen facilidades tanto para sus ejercicios físicos como para el estudio tranquilo; 4) seguridad de que esta clase de instrucción se empiece en el *kindergarten* y en los años elementales y se continúe durante todos los años subsiguientes en las escuelas, para que así se logre un desarrollo sin interrupción y se eviten los fracasos y los malos resultados consecuencia de una serie de comienzos, interrupciones y reanudaciones en la formación de los hábitos y adaptaciones sociales de los niños.

Importancia de la formación o el desarrollo de la conducta.—La manera como un niño o un adulto trate a otras personas o ataque su trabajo, afecta al éxito de sus empresas. El desarrollo adecuado de la coordinación muscular produce agilidad y da el vigor necesario a la mentalidad para lanzarse a nuevas exploraciones intelectuales y adaptarse a nuevas condiciones sociales. Las ideas positivas y constructivas y la manipulación juiciosa y acertada de materiales disponibles son fundamentos del progreso social e intelectual. En situaciones determinadas engendran hábitos de cooperación, respeto del derecho

ajeno y cualidades como la iniciativa, perseverancia, honradez, veracidad, puntualidad y precisión, todo lo cual es esencial para una vida satisfactoria.

Esta clase de programa de actividades ofrece constantemente numerosas oportunidades a las maestras y a los niños de estudiar el valor de sus actos. Muchas de estas cualidades de conducta en que se hace hincapié en el trabajo escolar se califican actualmente en las tarjetas que envían las escuelas a los padres de los niños. Por ejemplo, en la ciudad Okmulgee, Estado de Oklahoma, aparecen en estas tarjetas calificaciones relativas a «perseverancia en el trabajo, dominio y fuerza de atención, disposición de aceptar responsabilidad, cooperación y confiabilidad en las actividades colectivas, respeto a la autoridad y respeto del derecho ajeno.»

Si se insiste en el desarrollo de estas cualidades de conducta en los niños de tierna edad, se establecen normas de pensamiento y se suministra material educativo.

Las actividades como medio del aprendizaje de las materias escolares. La edad y la experiencia pasada de los niños deben determinar la selección de las actividades escolares. Las actividades de la vida del hogar son las que constituyen la experiencia de los niños del *kindergarten* o de la escuela primaria. Tratándose de los alumnos mayores, se satisface su interés con trabajo industrial, de organismos cívicos y de acontecimientos históricos. En toda forma de actividad, los niños tienen que leer para adquirir más conocimientos, y necesitan hacer cálculos, escribir, ejercitarse en la ortografía, y hasta hacer dibujos para dar claridad a sus ideas. Se aprovechan los conocimientos ya adquiridos, y la necesidad de nuevos conocimientos proporciona alicientes para nuevos ejercicios y esfuerzos. La perseverancia, iniciativa y otras formas de conducta se practican en situaciones reales, y, contando la conducta como una de las materias del programa, todas éstas se realizan y fomentan por medio de actividades que interesan al niño. A estos procedimientos

puede llamárseles «unidades de experiencia».

Arreglo de las aulas para las actividades escolares.—Para poder poner en práctica el plan de actividades, es menester introducir arreglos en el medio ambiente. Ya sea que se prepare la sala de clases para niños de *kindergarten* o de primero o sexto año, su característica esencial debe ser un ambiente que estimule la actividad e industria del niño. Tanto el mobiliario como el equipo deben arreglarse de modo que representen unidades de interés. Por ejemplo, un rincón de aula puede ser un taller de pintura, con su caballete, pinturas, pizarrón, gises, arcilla y un banco para hacer trabajos en madera. Otro rincón puede ser la unidad bibliotecaria, con su mesa que ostente libros con láminas y libros primeros de lectura para los niños de años elementales, y, para los de años más avanzados, libros de consulta en que puedan encontrar material informativo para estudios específicos de historia o geografía. Debe haber también un tablero para fijar las noticias del tiempo, de días onomásticos y de actividades especiales de los alumnos. En las aulas para los niños más pequeñitos debe haber un trapecio, un subibaja (columpio de balancín), un columpio y otros aparatos para juegos, escogiendo los aparatos que pongan en ejercicio los músculos mayores del cuerpo.

Las obras individuales o colectivas hechas por los niños se exhiben en esta sala de clases, y una vez al día se deben discutir sus méritos y defectos.

Algunas aulas amuebladas con el tipo tradicional de pupitres atornillados al suelo se han arreglado en forma de cuadrados o de algún otro modo que les quite en algo el aspecto rígido de cosas reglamentarias. Otras aulas, amuebladas con mesas y sillas, arreglan éstas de manera adecuada para trabajo en grupos o para trabajo individual. En conformidad con arreglos de esta clase, el programa permite a los niños una hora o parte del día para escoger sus actividades. La duración de las lecciones se adapta al trabajo que haya que hacer, y la maestra distribuye el trabajo para

los diversos estudios según las necesidades de los niños.

Al entrar a un cuarto de clases así dispuesto, los niños se sienten como si les perteneciera y gozosamente se dedican a sus tareas y al juego.

Continuidad de los programas de educación.—Los objetivos generales de la educación son idénticos para todas las edades, y así se les considera en la formación de los planes de estudios.

«Los objetivos de la educación general en las escuelas de todas clases —*kindergarten*, escuelas primarias, elementales, secundarias inferiores, secundarias superiores y preparatorias — son idénticos. Todos estos establecimientos dan educación para una misma vida adulta. Algunos están cerca del principio del viaje educativo del hombre y otros cerca del fin, pero todos son etapas de un viaje continuo. Este viaje debe ser directo, bien coordinado y despejado.» —Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum* (Cómo formar un plan de estudios).

Se está enseñando a las maestras a considerar el *kindergarten* y la escuela primaria elemental como una unidad, y a tener conocimientos de todos los cursos comprendidos en asignaturas como la lectura y la aritmética, desde su principio en el *kindergarten* hasta los años más avanzados. Como cuatro quintas partes de los establecimientos docentes de los Estados Unidos que instruyen maestras para la enseñanza de *kindergarten* y de los primeros años ofrecen un plan unificado de estudios y preparan a las maestras para enseñar cualquiera de las materias de estos años elementales. Esta preparación de las maestras permite a los niños pasar de un año a otro sin sentir una transición brusca, pues siguen trabajando y jugando con muchos de los mismos materiales y en un medio ambiente semejante, siendo la única diferencia el mayor grado de complejidad de los problemas que les presentan.

En tres cuartas partes de los sistemas de escuelas públicas que vigilan el trabajo de las maestras, una sola inspectora se hace cargo del *kindergarten* y los años ele-

mentales, considerándolos como un todo, lo cual permite a aquéllos la unificación de la enseñanza de los años consecutivos. En tal sistema, cualquier niño a quien se ponga en el grupo que más le convenga puede tener la perspectiva de métodos semejantes de instrucción, programas semejantes de actividades y medio ambiente semejante desde que entre al *kindergarten* hasta que llega a la escuela secundaria.

Resumen general.—El reconocimiento de que el hombre es por naturaleza un ser activo conduce al reconocimiento también de que su educación debe dársele por medio de actividades que despierten su interés. Esta educación comprende el mejoramiento de los actos sociales e intelectuales del niño, así como de su capacidad para emprender y completar sus estudios con buen éxito. Para realizar este programa, el medio ambiente de las aulas debe ser tal, que estimule las potencialidades del niño. Los objetivos análogos de la educación en todas las edades exigen que se adopten en todos los años escolares métodos análogos de enseñanza y clases semejantes de material educativo, para obtener así la continuidad del proceso y la simplificación y eficacia consiguientes.

II

Responsabilidad de la escuela en la enseñanza del cuidado del niño, por Anna E. Richardson ⁽¹⁾.

Uno de nuestros psicólogos modernos ha dicho que las investigaciones recientes sobre el desarrollo del niño nos han librado del espantajo de la herencia. Aunque uno no esté dispuesto a aceptar una proposición tan general, debe reconocer que los psicólogos y sociólogos, así como los biólogos, hacen hoy más hincapié que nunca en la importancia del medio como factor del desarrollo del niño, y llaman a los padres y maestros, que son tan responsables de los años formativos de la vida del

(1) Asistente práctica de crianza infantil y educación de los padres de la Asociación de Economía doméstica de los Estados Unidos, Washington.

niño, a nuevas investigaciones y estudios, para determinar lo que es un medio adecuado y cómo puede conservarse.

Siendo el hogar el medio en que se efectúa la formación de la gran mayoría de nuestros niños en sus primeros años, es indispensable que las madres y las jóvenes que más tarde formarán hogar propio aprendan la aplicación de los principios científicos en que se funda el cuidado eficaz del niño. Expertos en pediatría, nutrición y psicología y un gran número de instituciones sociales y educativas enriquecen hoy nuestros conocimientos relativos al cuidado de los niños; pero pocos de esos conocimientos modifican realmente las condiciones que rodean a nuestros niños mientras no se lleve al hogar y los padres material que puedan entender y aplicar. La enseñanza de la economía doméstica en las escuelas públicas es uno de los medios que actualmente llevan al hogar esta información esencial, pues ofrece una oportunidad admirable de relacionar los principios del cuidado del niño con la práctica doméstica.

Esta memoria necesariamente se limita a estudiar brevemente los aspectos más importantes del cuidado del niño en las escuelas públicas de los Estados Unidos.

¿Cuáles son las actividades domésticas que deben tenerse cuidadosamente en cuenta en la creación y conservación de un medio adecuado para el niño?

Inmediatamente se nos ocurren las actividades relativas a sus necesidades físicas, como el alimento, la ropa y la vivienda. ¿Qué experiencia y conocimientos debe poseer la madre, y cómo ha de conseguirlos? Aquí no es posible dar más que unos cuantos detalles. La madre debe saber elegir y comprar alimentos buenos al precio más bajo; debe saberlos preparar y servir ella misma, o inspeccionar y dirigir este trabajo, y debe asimismo hacer que los niños coman la cantidad y calidad apropiadas a sus necesidades. Los que entre vosotros hayáis tenido experiencia sabéis que la cuestión de cantidad y calidad es a menudo una de las más serias y difíciles y la que causa a la madre su mayor inquietud en

este respecto. El hogar no puede emplear expertos que ayuden en estos problemas; hay, pues, que confiar en la educación para proporcionar a nuestras jóvenes y otras mujeres, por lo menos, los conocimientos más indispensables en la alimentación de los niños.

Aunque el problema de la ropa es más simple, el hogar necesita ayuda en esto también. Muchos de los vestidos de los niños impiden la actividad libre y retardan, en vez de estimular, la independencia y la confianza en sí mismos. Los vestidos deben permitir la libertad de movimiento, ser fáciles de limpiar y ligeros de peso, y proteger del frío y la humedad cuando sea necesario. Estos y otros aspectos higiénicos y económicos relativos al vestido merecen atención constante; ni deben olvidarse el color, estilo y hechura, pues aun en la edad temprana, el traje es un medio excelente de cultivar y expresar el buen gusto y la individualidad.

La vivienda presenta muchos problemas importantes de sanidad, ventilación y calefacción, y también algunos de sociología, psicología y arte. El ama de casa debe comprender la necesidad de proporcionar una vivienda, no sólo higiénica, sino verdaderamente privada, donde uno pueda decir: «Esto es mío y aquí estoy solo»; donde se pueda jugar y que satisfaga y agrade por la buena selección de los muebles y la decoración. Gran parte de la inadaptabilidad social actual es debida a la excesiva aglomeración de gente en espacios reducidos que no permiten que uno esté nunca solo, ni tener las cosas en orden (lo cual es la base del respeto de la propiedad), y que impiden varias clases de actividad que conducen al buen desarrollo del individuo.

Esto hace ver la responsabilidad del hogar en el bienestar físico del niño; pero, a pesar de ser muy importante, no lo dice todo; pues «no sólo de pan vive el hombre», y el buen *manejo de la casa*, como llamamos al cuidado de las necesidades físicas, es solamente una parte del buen *cuidado del hogar*, que comprende, además, los elementos espirituales y sociales que deben formar parte del medio domés-

tico del niño. La biología y la psicología insisten en la relación íntima que existe entre las dos, y en que el desarrollo armónico requiere un medio bien equilibrado. Para asegurar esto al niño, el ama de casa debe haber aprendido la verdadera influencia del medio en la formación de la personalidad y el carácter, y debe aprender luego a usar inteligentemente los muchos recursos de que puede disponer en su casa y en la colectividad.

¿Suena esto como un programa educativo demasiado idealista e impracticable para imponerlo a las escuelas como parte de la preparación para el cuidado del hogar?

Tal vez les parezca así a algunos, pero no a los que tenemos fe en las escuelas y creemos que son el medio más apropiado para llegar a los hogares humildes de todas partes. La formación de un hogar propio es tarea que a todos cae, sean cultos o ignorantes; y parece sensato ofrecer lo esencial de tal programa en las escuelas públicas, si somos verdaderamente sinceros en nuestro anhelo por que los niños salgan del hogar libres de impedimentos que pueden haberse remediado, cuales son los malos hábitos físicos y mentales, la denutrición y el desarrollo incompleto o anormal de la personalidad.

Las escuelas de los países aquí representados están realizando ya algunos trabajos espléndidos en este sentido. ¡Ojalá yo tuviese tiempo para hablar particularmente del trabajo de la señorita Willsey y sus colegas en Puerto Rico! Probablemente, muchos de vosotros la conocéis y estáis al corriente de la admirable labor que está efectuando con la adaptación de su enseñanza a las necesidades de las casas del país. Solamente necesitamos la ayuda continua de los grupos activamente interesados en el bienestar infantil para llevar adelante un programa cada vez más eficaz, y desearía que el tiempo me permitiese prestar el servicio que ya están prestando a las escuelas y los hogares.

En resumen: las razones que tenemos para incluir en las escuelas públicas el cuidado del niño como parte de los cursos del cuidado del hogar son las siguientes:

Primera. Cuando el cuidado de la casa es la ocupación de tantas de nuestras mujeres, tenemos que proporcionarles enseñanza en lo que es su responsabilidad más importante, es decir, el cuidado de los niños.

Segunda. Estamos convencidos de que el hogar es, para el bien o para el mal, el factor más importante del medio ambiente de la juventud. Estamos, por tanto, obligados a cumplir un programa de plan de estudios y actividades fuera de la escuela que forme ideales y sentimientos de lealtad doméstica e inculque en el ánimo de todo niño la importancia de la vida apropiada en el hogar y le inspire el deseo de perpetuarla.

Tercera. Siendo el cuidado de la casa de suma importancia nacional, la enseñanza correspondiente debe darse cuando la mayoría de las niñas estén en la escuela. Muchas de ellas abandonan la escuela tan pronto como la ley lo permite, y casi todas se casan y tienen hijos. Un estudio reciente, hecho por la *Dotacion Russell Sage*, demuestra que, según el censo de 1920, en los Estados Unidos había ese año un total de 18.388 muchachas que se casaron a los 15 años o a una edad más temprana. Estoy segura de que existen condiciones análogas en los otros países aquí representados. El conocimiento que estas muchachas posean sobre la crianza del niño es sólo el comprendido en su escasa educación general y en la educación que hayan adquirido al acaso en lo poco que hayan leído o en sus limitadas relaciones.

Estas parecen ser suficientes razones para proteger lo mejor que podamos a la próxima generación, proporcionando a los niños alguna educación bien organizada sobre el cuidado del hogar y sobre la paternidad.

Un estudio reciente de las escuelas públicas de los Estados Unidos informa que existen muy buenos cursos sobre el cuidado de los niños, y llama la atención a varias oportunidades de proporcionar a las niñas experiencia práctica en la observación y el cuidado de los niños. Esto se hace por la cooperación de los *kindergar-*

ten y los grados primarios, las casas de cunas, las clínicas higiénicas y de conducta, los hospitales para niños, los asilos, los campos de juego y las escuelas maternales. La escuela maternal se extiende cada vez más y es uno de los medios más eficaces de instruir a las madres actuales y futuras. Puede observarse a los niños en condiciones bastante normales, y la manera como responden a un medio bien regulado, así como la habilidad con que una buena maestra de escuelas maternales resuelve los muchos problemas de conducta, son una lección de gran trascendencia para las muchachas y las madres.

Sólo tengo tiempo para citar un caso de trabajo interesante, que se ha efectuado en los dos últimos años y está proporcionando grandes beneficios a las alumnas de tercero y cuarto años de los cursos de economía doméstica de las escuelas secundarias. En estas escuelas, las muchachas tienen la oportunidad de asistir a una escuela maternal. Todos los días se asignan grupos pequeños de muchachas a la escuela maternal y se les encarga de tareas regulares, las cuales se turnan para que cada muchacha actúe en todas ellas. Ayudan a inspeccionar el ropero, a bañar y vestir a los niños, a preparar y servir los almuerzos, y en los juegos de la clase y al aire libre. Hay una asistencia de diez y seis niños, y la escuela está abierta desde las ocho y media hasta las tres. A media mañana, los niños toman un pequeño refrigerio, y al mediodía un almuerzo saludable, y en la tarde tienen el período de descanso y la siesta. Todo esto ofrece grandes oportunidades, y las muchachas hacen uso de ellas con gran entusiasmo. La experiencia que adquieren en la escuela maternal se completa con discusiones y lectura en la clase, que dan lugar a muchas preguntas y proporcionan muchos temas afines de importancia. Esta enseñanza no se propone formar amas ni maestras de niñitos de tierna edad, sino dar a las alumnas de las escuelas secundarias, que antes de mucho tendrán hogar propio, idea y conocimientos de los problemas que presenta el cuidado de los niños y los recursos de que pueden valerse para resolverlos.

Los cursos sobre el cuidado de los niños se han establecido gracias a la cooperación excelente de enfermeras, médicos, trabajadoras sociales e instituciones para la protección de la infancia y la maternidad.

No se puede poner en práctica con buen éxito un programa de cuidado de los niños sin la ayuda de los muchos grupos de especialistas que están trabajando en esta materia. La escuela ofrece una oportunidad admirable para correlacionar estas actividades. Es de esperar que estos admirables comienzos aumenten cada vez más en extensión y en calidad, hasta que al fin toda muchacha y toda mujer puedan conseguir la instrucción necesaria para resolver inteligente y eficazmente el gran número de problemas difíciles de la familia y el hogar actuales. Es un programa que satisface necesidades vitales y que bien merece el apoyo de los educadores.

Conclusión. — Como los padres son principalmente los responsables del medio en que se crían sus hijos, es importante que las instituciones interesadas en el bien del niño ejerzan su influencia para incluir en el plan de estudios de las escuelas públicas los esenciales relativos al cuidado del niño, de suerte que las niñas, en sus cursos de economía doméstica, y los padres, por medio de cursos cortos para adultos, reciban instrucción que les enseñe a conocer la importancia de los primeros años de la infancia y a servirse con discernimiento de los recursos de que dispongan para dar a sus hijos un hogar adecuado.

(*Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*, abril, 1928.)

PADRES E HIJOS

por Luis de Zulueta.

Es, en efecto, un combate la vida del hombre sobre la tierra. Lucha de ideas, de partidos, de clases, de pueblos. Mas en nuestra época están apareciendo formas distintas, relativamente nuevas, de la perpetua batalla.

Con el movimiento feminista surgió la lucha de sexos. Gana cada día ese movimiento círculos más amplios, más lejanos; la llamada emancipación femenina se halla en su momento álgido; cada día desempeña la mujer nuevas profesiones, conquista nuevos puestos, nuevos cargos; cada día son más los países en que se le abren las puertas de los colegios electorales y de las asambleas legislativas. Pero al mismo tiempo allá, en los más puros cenáculos intelectuales, creadores de futuras corrientes ideológicas, en los que ayer el feminismo se engendró, parece que hoy comienza a declinar. Otro movimiento, en cambio, el movimiento juvenil, la lucha de edades — tras de la lucha de sexos —, se está ahora extendiendo por el mundo.

Por supuesto, que esa lucha de edades es de siempre. Siempre disputaron padres e hijos, creyendo unos y otros tener razón. Nunca se entendieron del todo mocedad y madurez.

En nuestros días, sin embargo, esa pugna se ha agudizado extraordinariamente. Un abismo separa a las dos generaciones. Parece que tienen gustos distintos, diverso concepto de la vida, diversa moral, arte diverso. En realidad, hablan dos idiomas diferentes. Oídles charlar: el vocabulario de los jóvenes es ya otro que el de los viejos. Y si se ponen a escribir un libro, la distancia es aún mayor: la joven literatura es casi ininteligible para el lector de cabeza gris, que se entusiasmó con Víctor Hugo y Pérez Galdós. Diríase que no hay nada común entre los hombres de 20 años y los de 50, entre los que nacieron en este siglo y los que vieron agonizar a aquel querido siglo XIX, tan terriblemente pasado de moda...

Dos cosas han contribuido también a separar la generación de los padres de la generación de los hijos: una, la guerra europea; otra, los súbitos progresos de la mecánica y de las ciencias aplicadas.

Los hombres que pasaron por la gran guerra tienen mentalidad distinta de aquellos otros que la contemplaron atónitos con ojos de niño. La guerra además ha señalado con un trazo de sangre la división entre

dos períodos, entre dos capítulos de la historia universal.

Por otra parte, el mundo ha cambiado bruscamente con los nuevos medios de locomoción y de comunicación. El deporte, el *film*, las proezas de los aviadores forman, para los muchachos, un ambiente espiritual muy distinto del que sus padres respiraron en la adolescencia, cuando, entre clase y clase, iban a jugar al billar en el café, junto a los divanes de rojo terciopelo y bajo el mechero de gas o la lámpara de petróleo. La vida se ha transformado en unos años. La luz eléctrica y el automóvil, el avión y el submarino, el cinematógrafo y la radiotelefonía se han extendido por el mundo durante el tránsito de una a otra generación.

«El hombre es el animal que maneja utensilios». Dime qué utensilios manejas, el hacha de piedra o el micrófono, y te diré quién eres. Todo el instrumental humano ha cambiado en 30 años. ¿No estará cambiando también el hombre mismo?...

*
* *

En toda Europa existe lo que podríamos llamar el movimiento juvenil. La juventud adquiere conciencia de su valer, de su poder, de su influjo social. Pero hay naciones, como, por ejemplo, Alemania, en las que ese movimiento está organizado.

(Observemos de paso que los países germanos son, en sí mismos, pueblos jóvenes, como Francia e Inglaterra acaso sean pueblos maduros y los eslavos pueblos niños.)

Para comprender lo que en Alemania significan las organizaciones del movimiento juvenil, conviene haber leído los periódicos de aquella nación durante la pasada contienda electoral. Allí, la nueva Constitución concede el derecho del sufragio a los muchachos y muchachas desde los 20 años. En estas elecciones últimas, millones de jóvenes entre los 20 y los 25 votaban por primera vez. ¿De qué lado se inclinaban? .. De eso dependía el resultado de la contienda. Los otros electores estaban ya más o menos clasificados en los distintos bandos políticos. Todos los partidos, todos

sus órganos en la Prensa, todos los oradores y propagandistas se volvían hacia esos muchachos, a ellos se dirigían, para ellos preferentemente hablaban, esforzándose en cultivar y atraer a esa falange moza que alzaba en sus brazos las águilas de la victoria.

Se calcula que más de la mitad de la juventud alemana está eficazmente organizada en Uniones o Ligas, unas sin carácter político y otras con significación determinada en las luchas cívicas.

Pedagógicamente, ya tenía una cierta trascendencia el movimiento juvenil. Grupos de adolescentes que cooperan de un modo autónomo a su propia educación esbozan, frente a las doctrinas ya consagradas, otros sentimientos éticos y estéticos, otra visión de la vida correspondiente a sus pocos años.

Políticamente, y mirando al porvenir, obligan a meditar esos grandes desfiles de asociaciones predominantemente juveniles, como los que verificaron no hace mucho los «cascos de acero» y los «combatientes del frente rojo», y el que preparan los defensores de la bandera republicana, la «Bandera del Reich», que cuenta con millones de afiliados.

(Otra observación al pasar: esa joven Alemania tiene como contrapeso un presidente octogenario en la persona del veterano mariscal Hindenburg. También Checoeslovaquia, una República en la mocedad, se halla presidida por la senectud gloriosa del venerable filósofo Massaryk.)

Ese movimiento juvenil no existe sólo en Alemania y en los países centroeuropeos. Con intensidad mayor o menor es un movimiento universal. Los jóvenes sienten que, «como jóvenes», tienen un modo de pensar y de vivir, que vagamente oponen al lado de la sociedad madura. Quieren marchar solos. Pero... ¿adónde van?

* * *

«Nosotros somos la encarnación del ideal de nuestros padres, y nuestro ideal encarnará mañana en las personas de nuestros hijos.» Así opina la milenaria sabiduría de Oriente.

Esta lucha de edades, ¿no se alimenta acaso de un común error? Los jóvenes creen haber descubierto un orbe. Pero el orbe que efectivamente descubren, ¿no es quizá el que los viejos trataron? Los viejos se irritan ante las novedades juveniles. Mas estas novedades, ¿no son tal vez, en el fondo, los íntimos anhelos que latieron en el corazón de los hombres ya provectoros?

Lo que hace, a la vez, ingenua y dolorosa esta discordia entre padres e hijos es que unos y otros, sin saberlo, hieren en la propia carne.

No hay, probablemente, tanta distancia como creíamos ver entre las dos generaciones. Critica el padre el abuso del deporte. «Nosotros trabajábamos con la cabeza; vosotros, con los pies...», protesta, malhumorado, en las sobremesas familiares. Pero ¿no era, por ventura, él mismo quien, en sus verdes años, muy «fin de siglo» — cuando, por cierto, no se leía más que hoy ni se estudiaban mejor las carreras —, declamaba contra el intelectualismo, el cerebralismo, el saber libresco; cantaba la superioridad de los anglosajones y se entusiasmaba cuando leía en Demolins que el buen profesor del colegio británico tenía que comenzar por ser un excelente jugador de fútbol?

«La juventud de hoy — prosigue el hombre de 50 años — es positivista, materialista. Sólo piensa en el dinero. Se sonríe del amor y busca la heredera rica. Nosotros éramos más románticos. Ahora, al revés de lo que vimos siempre en comedias y novelas, es el viejo, en todo caso, quien recuerda al interesado mancebo que no siempre la riqueza da la felicidad...»

Poco a poco... El padre que así generaliza se olvida de que el positivismo y el materialismo fueron los grandes descubrimientos de su pubertad mental. El siglo XIX, en su testamento, proclamó la primacía de lo económico, afirmando que los únicos problemas importantes eran los relativos a la creación y distribución de la riqueza. El padre vivió justamente la reacción antirromántica, el momento decisivo de los inventos científicos, la técnica, las máquinas, la industria. Su tipo superior

de hombre era el que él ahora cree ver en el hijo.

Sostiene, además, que esta nueva generación, entregada a la mecánica, al *comfort*, a los campeonatos deportivos y los *records* de velocidad, carece de ideales. Al decir «de ideales», el padre sobrentiende «de ideales políticos». Mas si es sincero, habrá de reconocer que él ya no los tuvo. Hijo, a su vez, o nieto de un liberal de antaño, que todavía se batió en las barricadas, este hombre maduro de hoy se abstuvo ya de ofrendar sacrificio alguno en el ara de la política. En la intimidad, decía de ella que era una farsa, y que todos los hombres públicos eran iguales. ¿Por qué extrañarse ahora de que el hijo saque las consecuencias?

Ese mismo movimiento juvenil, la preponderancia de la edad moza, es la obra de las cabezas ya hoy encanecidas. Si a un hombre del siglo xvi o del xvii le hubieran preguntado cuál era la mejor sazón para los frutos del espíritu, habría contestado que la edad madura, porque la experiencia es mayor y porque el ingenio suele mejorar con los años. Ha sido el hombre del siglo xix quien ha pensado que «la juventud tiene siempre razón», y que, en lugar de procurar el mozo adquirir el seso del anciano, debe el anciano esforzarse en conservar la plasticidad, la frescura mental del mozo. El siglo xix cabalmente, en sus postrimerías, fué el siglo de la mujer, el siglo de los niños, el siglo de la edad juvenil. Sólo el varón, el hombre granado, el que llevara hasta entonces el mundo sobre sus anchas espaldas, no estaba ya de moda. Con esas ideas, la generación que hoy traspone la cumbre de la vida pasó virtualmente la antorcha a la generación que empieza a ascender...

Nunca acuséis a un joven de ser joven en exceso. Acusadle, si acaso, de que no sabe ser bastante joven. No le digáis que su mente y su corazón son demasiado avanzados y atrevidos. Al contrario: el mayor reproche que un viejo puede dirigir a un mozo es decirle que se le parece demasia-

do. Ser plenamente joven no es tan fácil... La juventud, como los trajes de primavera —afirmaba aquel extraño Radiguet, muerto a los 20 años—, es muy difícil de llevar.

Contra lo que ambos creen, el hijo encarna, en parte, el propio ideal paterno. Pero, en parte también, trae algo más. Es aquello y ya no es aquello. Porque es, esencialmente, una nueva sensibilidad. Todo entonces cambia: se ve a otra luz. Por eso produce tan incómoda desorientación en las personas de edad. Y, sin embargo, el instinto, el sentido de la juventud, consiste en crear cosas nuevas. Tanto más valdrá una generación ascendente cuanto más se diferencie de las generaciones pasadas. «¡Juventud, adelante!...», es la única amonestación discreta.

El actual movimiento juvenil se irá deslizando más cada vez del viejo ideal paterno, e irá hallando cada vez más su propia ruta, su norma, su aspiración, su signo, un anhelo oscuro y fuerte, la visión de su obra empezada..., eso que ayer todavía hubiéramos también llamado «su ideal». ¡Cuánto habrá que esperar de esa generación europea de después de la guerra!... Ya no será, según aquel pensamiento indio, la mera encarnación del ideal de sus padres, porque el ideal propio, el nuevo, alentará pujante y comenzará a su vez a hacerse carne en la otra generación naciente, la tercera, la futura... Y todavía los hombres maduros de hoy podrán sentir la agrí dulce emoción de disputar de nuevo con los hijos de sus hijos...

(De *El Sol*. — 26-VII-28.)

PROGRAMAS ESCOLARES
E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA (1)
por Lorenzo Luzuriaga.

Instrucciones relativas al nuevo plan de estudios de las escuelas primarias elementales de Francia.— (20 junio 1923). — *Introduc-*

(1) Fragmentos tomados del reciente folleto publicado por el Museo Pedagógico Nacional. Este folleto se obtiene gratuitamente solicitándolo del Director del Museo. Se remite también a provincias, previo el envío de sellos, por valor de 6 céntimos, para el franqueo.

ción. — Dos decretos de 22 de febrero de 1923 acaban de modificar el horario y los programas de las escuelas primarias elementales. ¿A qué necesidad responde esta reforma? ¿Cuáles son, en conjunto, sus ideas directrices? ¿Cuál es, en detalle, su significación? Importa que estas cuestiones sean tratadas sin demora ante el Cuerpo docente, a fin de que, desde el curso próximo, maestros y maestras puedan aplicar, según su espíritu, el nuevo plan de estudios.

¿A qué necesidad responde la reforma? ¿Se ha demostrado que es defectuoso el plan redactado por los autores de nuestras leyes escolares? En modo alguno. Cada vez que se relee su exposición en las instrucciones de 1887 se experimenta admiración ante aquél. Y no sin temor nos hemos decidido a aplicar a este monumento los retoques que el tiempo hacía necesarios. Asimismo nos hemos guardado de destruir sus grandes líneas, y, por importantes que puedan parecer ciertos arreglos nuevos, éstos no cambian su estilo. Al reformar la institución, pensamos quedar fieles a los principios de los fundadores.

Pero la experiencia ha demostrado que para obtener una mejor aplicación de estos principios era necesario precisar el empleo del tiempo, simplificar y graduar los programas, vivificar los métodos, coordinar las disciplinas: precisar, simplificar, graduar, vivificar y coordinar, tal ha sido nuestro propósito.

El decreto de 18 de enero de 1887 regulaba perfectamente la organización del trabajo en las escuelas primarias. Distribuir cada sesión en varios ejercicios, colocar en la mañana (o al principio de la clase) los ejercicios que exigen mayor esfuerzo de atención, unir estrechamente la enseñanza oral y el trabajo escrito, todas estas prescripciones siguen siendo excelentes, y cualesquiera que hayan sido desde hace 36 años los progresos de la psicología, de la higiene mental y de la pedagogía, no encontramos en aquéllas nada que corregir. Pero la distribución de las horas de clase entre las diferentes materias de enseñanza estaba hecha con menos seguri-

dad. Esta distribución no permite ver claramente cuánto tiempo debe consagrarse a cada parte del programa en cada uno de los cursos de la escuela. Y si se quisiera sumar el total de horas asignadas a cada disciplina, se percibiría que esta cifra sobrepasa en algunas unidades las horas de clase reglamentarias. A favor de esta imprecisión se han producido abusos; en ciertas poblaciones, en ciertos departamentos se han sacrificado enseñanzas esenciales —aun la de la lengua francesa— a otras que, por interesantes que sean, no tienen igual importancia. Era necesario reaccionar. Tal ha sido el objeto principal del primer decreto de 23 de febrero.

Pero la precisión del nuevo horario no debe dar ilusiones. Este horario no puede tener un carácter absolutamente imperativo. Es manifiesto que el maestro de una escuela de clase única no podrá adaptarse a él para todas sus enseñanzas y para todas sus decisiones. Lo mismo que en el pasado, deberá redactar, con la aprobación de su inspector, un empleo del tiempo que se adapte a la situación particular de su clase. Aun en las escuelas de varias clases, las circunstancias podrán obligar a los maestros a modificar la distribución oficial. Lo esencial es que se esfuercen en aplicar el nuevo horario lo más estrictamente posible, porque éste concede a cada parte del programa, en cada curso, el justo lugar que le conviene en razón del papel que debe desempeñar en el plan general de educación popular.

Los autores del plan de 1887 han querido hacer algo sencillo. Si se relee sus programas (precaución que no toman siempre los que hacen profesión de denunciar su pesantez), se ve en seguida lo injustificado del reproche: la sustancia de siete años de escolaridad está contenida en algunas páginas. Hay que declarar que desde 1887 se han introducido adiciones en ciertos capítulos, y estas excrecencias no dejan de perturbar la sobria armonía del plan primitivo. Pero éste era de una real simplicidad. Hay que declarar, además, que, en la práctica, no se ha sabido conservarle siempre este carácter: las instrucciones redac-

tadas por los maestros de cada departamento, los libros escritos para los maestros o para los alumnos no han tardado en sustituir las pocas páginas del programa oficial con voluminosas interpretaciones. Y, sin duda, era necesario desarrollar las indicaciones sumarias del programa general para guiar a maestros y alumnos en su tarea cotidiana. Pero los intérpretes de los programas de 1887 han abusado de estos desarrollos. Así, en la memoria de nuestros niños se acumula muy a menudo una multitud de detalles en medio de los cuales se pierde su espíritu, tanto, que no queda nada en ellos, ni aun lo esencial. Las respuestas extravagantes que los periódicos atribuyen de vez en cuando a nuestros alumnos no demuestran que éstos no hayan aprendido nada, sino, por el contrario, que su memoria está recargada de recuerdos mutilados y confusos, que se asocian a gusto del azar. Valdría más aprender menos, pero retener bien; valdría más tener menos recuerdos, pero completos y ordenados.

Para obtener este resultado hemos pensado que hay que proceder de un modo más sencillo aún que nuestros antecesores. Los nuevos programas son dos veces más cortos que los antiguos. Las excrecencias que con el tiempo habían desfigurado el plan de 1887 han sido extirpadas. Y se han podado todos los artículos que parecían demasiado ambiciosos para la escuela primaria (1).

De esta simplificación resultará para el maestro *una mayor libertad*. No guiamos cada uno de sus pasos. Le concedemos confianza. Según el nivel de su clase, podrá abordar o descartar tal o cual pormenor. Podrá, por otra parte—y aun deberá hacerlo—, variar su enseñanza, según las necesidades de sus alumnos, adaptarla a las condiciones de la vida local. De análoga libertad gozarán todos aquellos que tengan que guiar a nuestros maestros: auto-

res de manuales escolares, inspectores de todo grado. Pero se pondrían en contradicción flagrante con el espíritu de los nuevos programas si recargaran sus instrucciones y sus libros con detalles demasiado numerosos; al redactar programas cortos hemos querido afirmar que la enseñanza primaria debe tener por cualidad principal la sobriedad. Recogemos, insistiendo en ello con energía, las palabras de Gréard que citaban ya las instrucciones de 1887: «El objeto de la enseñanza primaria no es abarcar, en las diversas materias a que afecte, todo lo que es posible saber, sino aprender bien en cada una de ellas lo que no es permitido ignorar.»

Para enseñar bien a los niños «lo que no es permitido ignorar», hay que saber escoger y dosificar, según su edad, los conocimientos que tendrán que asimilar. La enseñanza debe ser graduada. Es perder el tiempo y disipar la energía de los maestros y de los alumnos ofrecer a éstos un alimento por el cual no tienen gusto, y que su espíritu no podría digerir. Vale más dejar al niño en la ignorancia que imponerle una enseñanza prematura.

Tal era, sin duda, el pensamiento de los autores del plan de 1887, y por este motivo han redactado programas diferentes para los niños de seis a siete años (sección infantil), para los niños de siete a nueve años (curso elemental), para los de 9 a 11 años (curso medio) y para los de 11 a 13 años (curso superior) (1).

Pero, de una parte, han experimentado aquéllos una confianza excesiva en el método llamado «concéntrico», que hace reaparecer, en los diversos cursos o en las divisiones sucesivas de un mismo curso, los mismos artículos del programa, exigiendo simplemente que sean tratados con una amplitud creciente, y, de otra parte, han sido traicionados, en este punto también, por sus intérpretes. En muchos departamentos, poco tiempo después de 1887, se

(1) Nos hemos inspirado a este respecto en los programas de las clases elementales y primarias de los Liceos y Colegios secundarios, que, redactados después de 1887, han aprovechado la experiencia hecha por la escuela primaria ordinaria.

(1) Es evidente que estos límites de edad no son rígidos. En el porvenir, como en el pasado, un niño bien dotado podrá entrar en el curso medio antes de los nueve años, y en el superior antes de los 11. Este es el sentido del primer párrafo del artículo 14 del decreto de 18 de enero de 1887.

han visto surgir programas locales que colocaban en el curso elemental nociones que el programa oficial reservaba al curso superior. Los autores de manuales escolares han caído—no sin complacencia—en el mismo defecto, tanto, que es raro encontrar hoy en una clase un libro que responda al espíritu y a la letra del programa oficial; los manuales escritos para las «secciones infantiles» — de donde, por otra parte, deberían ser desterrados, porque el niño en esta sección no tiene necesidad de otro libro que del silabario — son del nivel del curso elemental; los que sus autores destinan a los cursos elementales serán suficientes para los alumnos del curso medio, y si éstos poseyeran los conocimientos enumerados en los libros hechos para el curso medio, se podría felicitar por su saber a los alumnos de los cursos superiores. Bajo pretexto de que los niños no asisten apenas a la escuela después del curso medio, se ha tomado la costumbre, para obligarles a absorber las materias del curso superior, de fundir estos dos últimos cursos. Así, la escala construida por los autores del plan de 1887 se ha acortado. No es en siete años, sino en cinco, como se han repartido los artículos del programa.

Los graves inconvenientes de esta precipitación nos han llevado a pensar que era necesario volver a la concepción de 1887, y aun que era necesario acentuar sus disposiciones, puesto que esa concepción no ha sido bien comprendida. El curso superior debe cesar de ser un mito; hay que volver a poner en vigor el artículo noveno del decreto de 18 enero 1887, según el cual, la constitución de los tres cursos (elemental, medio y superior) es obligatoria en todas las escuelas. Así, también el decreto de 24 febrero 1923, que excinde el certificado de estudios en dos partes, una de las cuales corresponde al curso medio y la otra al curso superior, tendrá por efecto, al menos así lo deseamos, resucitar este último curso, sin el cual la enseñanza primaria elemental queda, por decirlo así, decapitada.

Pero la resurrección del curso superior

tendrá sobre todo por resultado señalar mejor las etapas que debe franquear el alumno, graduar mejor, a medida que crece, las dificultades de su trabajo; la cantidad y calidad de su saber. Examinando sobre todo el programa de cada disciplina, veremos en qué consiste esta progresión. No indicaremos por el momento más que los rasgos esenciales.

En el curso preparatorio toma posesión del instrumento sin el cual no podría adquirir otro conocimiento escolar: aprende a leer. Los otros ejercicios a que se le somete no tienen otro fin que mantener los buenos hábitos físicos, intelectuales y morales que ha adquirido en la escuela de párvulos (*maternelle*). Pero la enseñanza esencial a esta edad es la lectura: el curso preparatorio es, ante todo, un curso de lectura.

Al niño que sabe leer, el curso elemental debe proporcionarle en todas las disciplinas los «elementos», los hechos y las nociones simples, sin los cuales no comprende nada de nada. En este curso es en el que se aprende lo que es una palabra y lo que es un número, lo que es un golfo y lo que es un sonido. No se trata, bien entendido, de enseñar a los niños la definición abstracta de todos estos términos; por el contrario, apelando a sus sentidos es como se le conduce a darse cuenta de estas realidades. Pero este método concreto se aplica aquí a elementos simples.

En el curso medio, sin abandonar el método concreto, se comienza a agrupar esos elementos simples. Esta coordinación se hace, no exclusivamente, sino principalmente en torno a dos ideas: la idea de Francia (lengua francesa, historia y geografía de Francia es lo esencial del programa literario) y la idea del trabajo (el programa científico tiene por objeto proporcionar al niño las nociones indispensables en la mayoría de las profesiones).

En el curso superior aparece, bajo una forma modesta, el *mínimum* de abstracción que contiene la enseñanza primaria elemental. En este grado solamente reciben un comienzo de sistematización lógica las nociones morales y las nociones científicas

que el niño ha adquirido hasta entonces por un método intuitivo o experimental. Al mismo tiempo se amplía su horizonte: se hace entrever en los más lejanos países y en el pasado más lejano civilizaciones diferentes de la nuestra. En fin: sin pretender hacer su aprendizaje ni aun su pre-aprendizaje, se le prepara con más precisión a su papel de trabajador y de ciudadano.

Así se diferencian en el nuevo plan de estudios los cursos de la escuela primaria. Cada uno tiene su fisonomía y su significación. Al pasar del uno al otro, el alumno progresa. Hasta querríamos que en las escuelas donde cada curso comprende dos clases, el alumno hiciera un progreso al pasar de la 1.^a a la 2.^a división, y deseamos que no se tome demasiado a la letra el segundo párrafo del artículo del decreto de 12 de enero de 1887, según el cual, en caso parecido, estas dos clases siguen el mismo programa. No es que desconozcamos las ventajas del método «concéntrico». Con alumnos de 6 a 13 años sería peligroso renunciar a toda revisión, a toda repetición. Hay lecciones sobre las cuales hay que volver en los diversos cursos, para completar, a medida que el niño es más capaz de comprender y de reflexionar, las nociones precedentemente enseñadas. Pero si se quiere que el alumno trabaje con alegría y con provecho, hay que evitarle la monotonía de las repeticiones, el disgusto de lo ya visto; no hay que creer que la memoria retiene a gusto lo que se le repite «hasta la saciedad»; por el contrario, el niño tiene la ilusión de saber lo que en los repasos reconoce al pasar, y no hace ningún esfuerzo por conservarlo. Si os movierais siempre en el mismo círculo, o aun en círculos concéntricos, ¿tendríais gusto en andar? Dad, pues, a vuestro alumno la impresión de que avanza, de que progresa, de que descubre nuevos países. Al método concéntrico, preferid el método progresivo. Este exige, como aquél, que los conocimientos sean sólidamente adquiridos: ir delante no es necesariamente ir a la aventura. En cada curso se estará seguro de que los niños poseen bien las nociones ins-

critas en el programa; en cada curso se realizarán periódicamente repasos. No se harán nuevas conquistas más que si se está seguro de conservar bien el terreno ya conquistado. Y en el último curso, se podrá con preguntas fortuitas asegurarse de que no se ha olvidado el programa de los cursos precedentes; se podrá refrescar su recuerdo. Pero no por ello dejará el niño de tener la impresión, al pasar de un curso a otro, de que penetra en un mundo nuevo; y como la graduación de los programas dará a cada edad lo que le conviene, aquél retendrá fácilmente lo que haya aprendido con placer en tiempo oportuno.

El método a seguir en la enseñanza primaria ha sido definido por las instrucciones de 1887, en términos que no han perdido nada de su valor.

«Este método, dicen esas instrucciones, no puede consistir ni en una serie de procedimientos mecánicos ni en el solo aprendizaje de estos primeros instrumentos de comunicación: lectura, escritura, cálculo, ni en una fría sucesión de lecciones, exponiendo a los alumnos los diferentes capítulos de un curso.

El único método que conviene a la enseñanza primaria es el que hace intervenir, en su lugar, al maestro y a los alumnos; que mantiene, por decirlo así, entre ellos y él un continuo cambio de ideas bajo formas variadas, dúctiles e ingeniosamente graduadas. El maestro parte siempre de lo que los niños saben, y procediendo de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, los conduce, por el encadenamiento de las preguntas orales o de los deberes escritos, a descubrir las consecuencias de un principio, las aplicaciones de una regla o, inversamente, los principios y *las reglas* que han aplicado ya inconscientemente.

En toda enseñanza, el maestro se sirve, para comenzar, de objetos sensibles, hace ver y tocar las cosas, pone a los niños en presencia de realidades concretas; después, poco a poco, los ejercita en obtener de ellos la idea abstracta, en comparar, en generalizar, en razonar sin el auxilio de ejemplos materiales.

todavía más que en sus balbuceos, pero que duplicará la eficacia del arte pedagógico: la enseñanza *por la acción*.

Según el plan de estudios de 1887, la enseñanza primaria aspira a un doble fin. Debe dar a sus alumnos: «Primero, una suma de conocimientos apropiada a sus futuras necesidades; después y sobre todo, una inteligencia abierta y despierta, ideas claras, juicio, reflexión, orden y justeza en el pensamiento y en el lenguaje». La escuela primaria, dice aún el mismo documento, «no da más que un número limitado de conocimientos. Pero estos conocimientos se seleccionan de tal suerte, que no solamente aseguran al niño todo el saber práctico de que tendrá necesidad en la vida, sino también que actúan sobre sus facultades, forman su espíritu, lo cultivan, lo extienden y constituyen verdaderamente una educación».

La enseñanza primaria tiene, pues, la ambición de ser a la vez utilitaria y educativa, de preparar al niño para la vida y de cultivar su espíritu. ¿Cuántos críticos no han percibido más que uno de estos fines? ¿Cuántos le han reprochado estar exclusivamente preocupada de la suerte que espera, desde la salida de la escuela, a la mayoría de sus alumnos? A decir verdad, el reproche inverso, que no ha dejado de hacerse, estaría quizá más justificado; quizá se encontrarían aún en nuestras clases demasiados ejercicios formales, que no tienen otro fin que someter el espíritu o los dedos a una gimnasia cuyos beneficios no se harán sentir más que a largo plazo, y que podrían ser ventajosamente sustituidos por otros de una utilidad inmediata.

No tenemos la intención de abandonar ninguno de los dos fines que han sido asignados a la enseñanza primaria. No olvidamos que la mayor parte de nuestros alumnos, cuando hayan salido de la escuela, deberán ganar su vida por el trabajo, y queremos proveerles de los conocimientos prácticos que desde mañana les servirán en su oficio. Pero no olvidamos tampoco que debemos formar en ellos el hombre y el ciudadano que serán mañana. El cuidado de las realidades urgentes no nos hará descuidar el culto del ideal.

Aun más, nos parece que estos dos fines de la enseñanza primaria deben ser considerados como los dos aspectos de un fin único. El trabajador, el ciudadano, el hombre no son tres seres diferentes, sino tres aspectos de un mismo ser. No hay verdadera educación, pensamos, si no nos esforzamos a la vez en cultivar el ser humano y prepararle para la vida. Una educación puramente utilitaria, que excluyera de su programa todo lo que constituye la dignidad de la conciencia y del pensamiento, sería, no un aprendizaje, sino un adiestramiento, al cual no querrá condenar ningún padre a su hijo. Una educación puramente formal, que desterrara de su horizonte el medio mismo en que vivirá el niño, produciría infelices desequilibrados, verdaderos dementes (si es cierto que la locura puede producirse por un defecto de adaptación). Tratemos, pues, de dar a los niños del pueblo una educación que, si se puede decir, sea a la vez utilitaria y desinteresada, realista e idealista, y que tenga por igual en cuenta sus necesidades más efectivas y sus más nobles aspiraciones. En el océano inmenso de las nociones que pueden ofrecerse a los niños, escojamos aquellas que son susceptibles de formar su juicio, sirviendo a su vida práctica, y recíprocamente. No seleccionemos sino aquellas que presentan este doble carácter: ser lo bastante numerosas para constituir un programa escolar. Renunciemos a los ejercicios llamados educativos, cuya utilidad no se conoce: como esos movimientos vanos que se imponían antes a los prisioneros de ciertos países, condenados a dar vueltas a manivelas que no mandaban a ninguna rueda ni engranaje, aquellos ejercicios constituyen para los niños el peor de los suplicios. Renunciemos, por otra parte, a las lecciones que no contengan más que un plato indigesto de nociones, útiles, sin duda, pero sin valor educativo; nociones que puedan ser almacenadas en la memoria, pero que no susciten en el espíritu ninguna reflexión. Al proceder así, satisfaremos a las dos categorías de alumnos que se encuentran en nuestras clases: a los que deben abandonar sus estudios a la salida de la escuela y a los que podrán continuarlos,

sea en la escuela primaria superior o profesional, sea en un instituto de segunda enseñanza. Si se ha creído necesario separar estas dos categorías de alumnos y reservar a la segunda clases especiales dotadas de programas particulares, es que se juzgaba demasiado exclusivamente utilitaria la enseñanza dada en la escuela primaria propiamente dicha. Nosotros tenemos la intención de suprimir esta dualidad y de asignar a las clases elementales y primarias de los liceos y colegios secundarios los mismos programas que en las escuelas ordinarias. Es que consideramos indisolublemente unidas, en el nuevo plan de estudios, los dos fines de la educación popular. En toda disciplina, el maestro debe atenerse a las nociones y a los procedimientos que, provocando la reflexión, sirven para la práctica, o que, sirviendo para la práctica, provocan la reflexión. Por cada uno de sus actos, por cada una de sus palabras, debe aspirar aquél, a la vez, al fin utilitario y al fin desinteresado de la educación.

ENCICLOPEDIA

UN PRÓLOGO (1)

por el Prof. Adolfo Posada.

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Agotada hace tiempo — años ya — la primera edición de esta obra — *Principios de Sociología* —, no podía publicarse de nuevo como se compusiera y redactara en 1908: era indispensable una revisión detenida, casi página por página, lo que pedía un tiempo de que no me fué posible disponer sino con largas intermitencias. Varias veces estimé la tarea superior a mis fuerzas, y en más de una ocasión estuve a punto de renunciar definitivamente a la atractiva, pero fatigosa labor. Aunque he procurado siempre seguir, especialmente desde las «teorías del Estado» y en cuanto la «política» es «Sociología», el «movi-

miento» de ésta, en libros y revistas, y hasta en ciertas manifestaciones de lo que hoy se llama, con más o menos propiedad y con diverso significado y alcance, «Sociología aplicada», la incorporación a estos *Principios* de los avances y nuevas direcciones que en aquel «movimiento» se producen exigía una larga labor de valoración y de estimación de doctrinas, a fin de llegar, hasta donde fuera posible, a la comprensión de las transformaciones experimentadas por la Sociología en el período más reciente.

Y pedía aún más intenso esfuerzo la revisión crítica — pues «la Historia corre para todos», como dice el maestro Giner — de las posiciones propias mantenidas en aquellas partes de los *Principios* que quizá contienen, dicho sea con todo género de reservas, si no verdadera doctrina elaborada, puntos de vista más o menos razonados.

En manera alguna pienso haber efectuado satisfactoriamente las indicadas labores, no obstante haber puesto toda mi buena voluntad, tanto en la estimación de doctrinas y en la apreciación de las nuevas corrientes del pensamiento sociológico como en la revisión crítica de las propias ideas o de los puntos de vista mantenidos en la anterior edición.

Aquietan, en parte, los escrúpulos que suscita la conciencia de lo imperfecto de la obra realizada diversas consideraciones.

Ante todo, la situación misma del «pensamiento sociológico». En efecto, los obstáculos con que éste tropieza en su proceso natural de elaboración científica, y que prolongan — sin que la solución se alcance a ver su período *crítico*, no obstante los repetidos intentos de definición y de construcción sistemática de la Sociología, disculpan, y creo que, hasta cierto punto, expliquen, las lagunas y defectos, y las indeterminaciones que seguramente advertirá el lector atento en la exposición estimativa de doctrinas, ideas y posiciones que en buena parte constituye el contenido de estos *Principios*. No es fácil hoy recoger en una síntesis comprensiva las varias — y

(1) Prólogo de la segunda edición de los *Principios de Sociología*, de Adolfo Posada, próximo a publicarse por el editor Jorro. Madrid.

dispersas—y a menudo contradictorias manifestaciones de la labor científica en los campos dilatados y siempre mal definidos de la Sociología.

* * *

En la primera edición de estos *Principios* se estudiaba de modo especial el «proceso» de la Sociología *desde Comte a... Ward*. La Sociología—dinámica, pura y aplicada—de este gran maestro americano podía considerarse, entonces, como una de las más representativas del esfuerzo científico en la difícil tarea de la delimitación y ordenación sistemática de la disciplina iniciada por Augusto Comte. En la tradición sociológica estricta, la Sociología de Lester F. Ward señala, a mi juicio, un momento culminante en el proceso de la elaboración o «construcción» de la Sociología como *ciencia* diferenciada y substantiva—núcleo de verdades—y basada en principios.

La «nebulosa» condensárase, en la Sociología de Ward, alrededor de una idea sugestiva e inspiradora: el «*achievement*» humano, la obra del esfuerzo creador del hombre, ser de razón, al fin, orientándose, además, tal Sociología en el sentido de reconocer y afirmar la eficacia de la acción de la reflexión en el descubrimiento, dominio y utilización de las «fuerzas» que palpitan, y se agitan, y constituyen la «realidad social». El objetivo esencial de la acción es continuar lo que bien pudiera llamarse, siguiendo, en parte, a Bergson—y sólo en parte y con las debidas precauciones—, la «evolución creadora», obra de la Naturaleza y de la inteligencia, armónicamente combinadas aquí en la interpretación sociológica. «La Naturaleza, escribe Ward, es creadora como el hombre...»; la creación—lo que se crea en la evolución de las fuerzas—es genética, a la vez que télica, y los «productos de la génesis, así como los de la télesis, son, según Ward, productos de la síntesis creadora». «La evolución, añade, es esencialmente creadora.» La función de la Sociología sería, pues, descubrir la acción de las fuerzas de esa evolución en la realidad

social, para mejor dominarlas y, en su caso, utilizarlas y dirigir las.

Ward, por otra parte, combina en su sistema o construcción la corriente europea de la Sociología—comtiana y postcomtiana (Comte, Spencer, Ratzenhofen)—y la inclinación tan americana hacia una Sociología de la acción—la acción sociológica—eficaz, de mejoramiento de la vida e inspiradora de lo que bien podría llamarse, en un sentido político, «arte social», es decir, inspiradora del «hacer reflexivo, *con arte*» en la dirección de las sociedades o de los grupos, en la solución de los problemas sociales, y en el alivio o extirpación de los dolores y males de carácter social. La Sociología *meliorista* de Ward contiene, sin duda, una de las más razonadas «filosofías»—en región de principios—de una *Sociología aplicada* al estudio y comprensión de los grandes problemas de las sociedades contemporáneas, de las llamadas «reformas sociales» y de las que a menudo se sintetizan en la expresión «política social». P. Gedds definía su «*Civics*» como «Sociología aplicada», y mucho de Sociología aplicada tiene o hay en el «urbanismo» considerado en su significación «social» más amplia.

* * *

No podría hoy sostenerse como culminación de un movimiento sociológico la Sociología de Lester F. Ward. La visión exacta del proceso de la Sociología pide ahora la contemplación de más amplios horizontes. La labor de sugestión, de sistematización y de diferenciación de la «materia sociológica», así como el esfuerzo enderezado a la comprensión y explicación de los elementos que integran y las fuerzas que agitan la realidad social, alcanzan grados de intensidad y modos y formas de interpretación que, naturalmente, superan las concepciones de Ward y las de análoga contextura. Por otra parte, en no pocas zonas de la investigación sociológica realízanse, cada día con más decisión, interesantes trabajos encaminados a ensanchar las perspectivas filosóficas de la Sociolo-

gía, y a completar la génesis del movimiento específicamente generador de la concepción comtiana, del evolucionismo spenceriano, y, en general, de todas las corrientes de la Sociología, por decirlo así, estricta.

Por estas sencillas y claras razones, en la nueva edición de los *Principios* se procura señalar, y en parte recoger y aun valorar, ciertos influjos de una tradición y expansión filosóficas de verdadera filosofía social-ética, jurídica, formadas fuera de las fuentes y de las canalizaciones comtiana y spenceriana, y generadoras de direcciones y posibilidades renovadoras, y cuyas amplias manifestaciones habrían de señalarse — si se hiciera labor completa — en la Filosofía de la Historia, en la formación de las «ciencias sociales, políticas y jurídicas», en la transformación de la Economía, en la concepción orgánica de la realidad — y de modo especial del Estado —, con algunas manifestaciones renacientes o retoños vigorosos en las más modernas concepciones «sociológicas».

Al revisar ahora el proceso de la Sociología, se ha querido acentuar de alguna manera, episódicamente, el valor alcanzado por el que bien puede denominarse punto de vista «filosófico», de abolengo idealista, en la explicación de la génesis de la Sociología contemporánea y, singularmente, de algunas de las nuevas construcciones sociológicas, punto de vista que, de modo general, tiene sus inspiraciones más o menos directas en las grandes concepciones del período más floreciente de la filosofía alemana moderna, y que, para quien esto escribe, culmina en las enseñanzas del maestro D. Francisco Giner, quien recogiera especialmente las fecundas — inagotadas — sugerencias de Krause y de Ahrens, combinado en él, este gran influjo con el del sentido representado por la escuela histórica, y con el de la Sociología misma.

* * *

En la revisión de los *Principios de Sociología* diré, para terminar, se mantiene el que puede estimarse como principal pro-

pósito de la obra, a saber: bosquejar las líneas más definidas y de más relieve del proceso de la Sociología contemporánea, y ofrecer un ensayo de elaboración de algunos de los conceptos capitales de la nueva ciencia. Pero en la revisión se ha procurado, de acuerdo con lo dicho, completar las indicaciones relativas a los precedentes y al período preparatorio del movimiento suscitado por Comte, en relación, además, con la elaboración de la ciencia social y de las ciencias sociales, que, a la larga, se produce bajo el influjo de la intensificación del espíritu filosófico, merced a un proceso propio y distinto del de la Sociología en su estricto sentido. Por otra parte, se ha procurado señalar ciertas posiciones del pensamiento sociológico resultantes del choque, a la vez que de la compenetración creciente entre la Sociología de raíz comtiana, de perspectivas evolucionistas y de carácter organicista, de muy diversos matices, y las nuevas tendencias suscitadas por el revivir de las «preocupaciones filosóficas», y bajo la acción de las exigencias de un espíritu crítico agudizado frente a los complejos, y, a veces, angustiosos problemas de la vida del hombre, ser social por naturaleza, como ya decía Aristóteles, y de las sociedades o de lo «social», como medio en que aquél nace, se hace y «funciona».

Y el criterio con que, según lo expuesto, he querido rehacer la parte predominante *informativa* de estos *Principios*, lo he aplicado, en lo esencial, con la conveniente adaptación, a la revisión de la parte *doctrinal, positiva y crítica* de los mismos.

Salinas-Avilés (Asturias), 9 de julio de 1928.

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA PASIÓN SEGÚN SAN MATEO (1)

por D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Salía de oír la Pasión según San Mateo, de Bach, que en estos países del norte se canta con frecuencia durante el período cuaresmal y, especialmente, en la Semana Santa. Si la dirige el gran maestro Mengelberg, en la espléndida sala de conciertos de Amsterdam y con los extraordinarios elementos artísticos de que él dispone, constituye uno de los más deliciosos regalos del espíritu. Para los holandeses es una de las más grandes devociones, a la vez artística y religiosa. Conozco personas que no viven en Amsterdam y llevan cerca de 30 años acudiendo a la audición de la obra de Bach, una de las expresiones más altas de la música religiosa moderna.

Vibrante aún de la emoción que ella produce; resonándome todavía en los oídos las voces de dolor que la sacuden en los momentos culminantes; lleno el espíritu de todas las ideas que evoca la historia de Cristo y que el libreto y la inspiración de Bach agudizan y ensanchan juntamente hasta hacerlas abarcar todo el ámbito de los más hondos y desoladores problemas humanos, quise gozar unos momentos de reposo, de diálogo conmigo mismo, dejando hablar a mi alma libremente sin que nadie turbase el espontáneo fluir de sus pensamientos y el choque de sus preguntas y respuestas.

Atardecía suavemente en un baño de luz solar dorada, bajo un cielo azul apenas empañado por gasas blancas de trecho en trecho. Busqué un sitio recóndito en uno de los parques; encontré un banco solitario frente a un estanque dormido de aguas tersas, orlado de árboles que ya mostraban el luminoso verdor de las primeras ho-

(1) Publicado en *La Nación*, de Buenos Aires, suplemento del domingo 6 de mayo de 1928.

jas primaverales. Bajo ellos, en la pradera inclinada sobre la claridad acuática, brillaban el blanco y las diferentes tonalidades amarillas de los crocus y los jacintos prematuros. A lo lejos, como el eco de un coro de voces humanas, oíase a veces el trepidar fundido de la vida de la gran ciudad, que realzaba el silencio de mi refugio.

Mi espíritu habló. Suavemente, como en una imagen de pantalla que se desvanece por gradaciones para ceder el puesto a otra, el paisaje que estaba frente a mí se fué borrando y vino a sustituirle el de nuestra sierra de Guadarrama tal como se ve caminando hacia ella desde Madrid por las alturas en que termina el valle del Manzanares y empiezan los contrafuertes de la cordillera. Encinas, pinos, algún tojo, jaras de flor blanca y dorada, retamas con capullos que pugnaban por romperse; al fondo, las cimas claras con un breve ribete níveo sobre la osca Maliciosa y una nube que cubría la depresión del puerto. Como tantas veces hice desde los tiempos heroicos del «descubrimiento» de la sierra, cuando todavía los madrileños la contemplaban como un telón de panorama pintoresco pero inasequible, me vi escalando un repecho por entre matas de romero y tomillo y moles graníticas que los glaciares antiguos fueron empujando por las vertientes. Marchaba solo, sintiendo en mí la abrumadora impresión del sitio, el latigazo de vida que la comunión con la naturaleza produce siempre; pero, a la vez, la música del viento en los árboles, intermitente y apianada, me repetía los sonos de la Pasión entrecortados, obligándome al duro esfuerzo de completarlos mentalmente, de buscarles la continuidad melódica que, a menudo, se resistía al recuerdo.

Y de repente, advertí que alguien caminaba a mi lado. Conocí en seguida la figura amada del hombre a quien tantas veces acompañé en aquellos paseos y que tantas veces también evoco cuando ahora los repito y en mis meditaciones más íntimas. Durante largo rato caminó en silencio y sin mirarme. De pronto inició el diálogo:

—¿Oye usted a Bach?

—Sí, lo oigo. ¿Cómo lo sabe usted?

—Yo también lo oigo. Es natural que nos ocurra así. No hace 15 minutos que hemos salido del concierto.

Acepté el hecho sin discutirlo, como si fuese exacto. Pregunté:

—¿Pero usted oye la música misma, como si sonase en los árboles?

—Yo no oigo la música, sino los pensamientos que ella produce.

—De ellos estoy lleno también. Es como un acompañamiento de las melodías que me canta la arboleda.

—¿Y qué piensa usted?

—En este momento, primero, sobre todo, en el público. Es una observación que no se me había ocurrido antes. El público no va a oír la Pasión como va a un concierto cualquiera. Va con religiosidad, como iría a la iglesia. Pero, a la vez, nó es una comunidad religiosa que acude a su templo. Lo componen hombres de todas las creencias: católicos, protestantes de todos los matices, mahometanos, hasta judíos. Conozco algunos fieles de la Pasión que no son cristianos y sé que acuden a oírla una y otra vez y que la «sienten» con profunda emoción.

—Naturalmente. ¿No ha comprendido usted que hay en ella algo que está por encima de todas las diferencias religiosas? ¿No ve usted cómo Bach ha penetrado en los sentimientos fundamentales de la humanidad, que están en la base de la tragedia y que llegan al corazón de todos?

—Eso sí lo he visto.

—No podía menos. Jesús es Hijo de Dios para los creyentes, pero, a la vez, es un hombre. Un hombre a quien anima un anhelo sublime que participa de todas las ansiedades humanas, que pugna por elevar sobre ellas el horizonte ideal de sus hermanos y que sufre todas las decepciones que nos ensangrientan el alma a cada paso de la vida. Sufre el odio de aquellos cuyos intereses viene a perturbar; la incomprensión de todos los que, aferrados a su visión de las cosas sociales, son incapaces de cambiarla; la cobardía de quienes lo aman y lo abandonan en el momento de peligro; el egoísmo de quienes afirman que siempre estarán con él y

lo niegan cuando más deben confesarse sus discípulos; la crueldad de las masas, prontas siempre a todas las impiedades, como a todos los arranques nobles, según quien las pulsa o según la ocasión que las doblega, como un viento huracanado, contra el cual no pueden hacerse fuertes. Y, a la vez, siente junto a sí la atracción de aquellos a quienes tocó en lo más sensible del alma; la piedad de los que reflejan en él la llaga de sus propios dolores, viva o presentida con hondo terror en las posibilidades de la existencia propia; la oscura presciencia de los que, sin creer, adivinan algo extraño que les conturba y les pone una punzada en el corazón. ¿No cree usted que ésa es—salvando las distancias y en proporciones variadísimas—la historia de todos los hombres, desde los más humildes e incapaces de una acción trascendente hasta los más elevados y trascendentales?

—Así es, sin duda

—Así es, y en ello está la gran fuerza «humana» del cristianismo. Se apoya en dolores y en amores humanos. Gira alrededor de un sacrificio por el bien ajeno, comprensible y emocionador aun para los que son incapaces de sacrificarse, y halla eco en las vidas de todos, hasta los más felices, surcadas por tristezas y desengaños, por impiedades e injusticias ajenas.

—¿No será más cierto que la fuerza humana de la doctrina de Jesús está en su moral?

—Esa es la sobrehumana. Nada hay que cueste más a nuestro egoísmo como sentir y practicar, respecto del prójimo, la más sencilla de las reglas de amor y consideración que Jesús predicó. Piense usted en los siglos trascurridos y en la escasa efectividad de nuestro cristianismo. Y, sin embargo, ninguna otra presión espiritual más grande opera sobre los hombres y les recuerda cada día la necesidad de cambiar de conducta. Vuelvo a decir que el camino del dolor puede ser el que más seguramente conduzca al triunfo de esa fuerza «humana», de que hablábamos antes.

—¡Si ella fuese capaz algún día de poner en cada hombre la emoción y el senti-

miento de solidaridad con los dolores de todos los otros!

—¿Y por qué no? ¿Quién le dice a usted que no caminamos hacia eso, hacia la comprensión de que todo dolor es igualmente sagrado y requiere todas las valentías necesarias para acudir en su socorro, sea quien fuere el que lo sienta?

—¿Pero caminamos en esa dirección?

Calló. Durante largo rato calló, parado ante la majestuosa silueta de la serranía, con los ojos en vago, llenos de tristeza y de duda.

—¿Vacila usted? — dije.

—Esa es mi pena más honda. Quiero creer que es así; hago por mi parte todo lo posible, no sólo para que ustedes crean, sino para que vivan conforme a esa creencia. ¡Y sin embargo! Sin embargo... me pregunto muchas veces, con terror de no contestarme como desearía, si somos los hombres capaces de llegar a eso, si no hay en nuestra condición fuerzas e inclinaciones que destruirán siempre nuestros mejores impulsos y harán de la vida apetecible un culto de pequeñas minorías anegadas en una masa hostil que a cada momento se impone con lo más duro de la humanidad.

Calló de nuevo, y, al fin, con suave iluminación de su cara:

—Perdone usted este grito de pesimismo. Es una cobardía de que me arrepiento muchas veces, porque la siento dentro de mí, pero que no quisiera decir nunca. Siga usted oyendo a Bach, oigámosle ambos con el mismo estado de espíritu de todos los que hace poco lo oían con usted, y trabajemos por que cale muy hondo en las conciencias, con la misma fe que tendríamos si no dudásemos. Después de todo, ¿no es la duda el más poderoso acicate de la acción en el hombre?

LIBROS RECIBIDOS

Dirección general de Trabajo y Acción Social.—*Estadística de los salarios y jornadas de trabajo referida al período 1914-1925*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1927.—Don. del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.

Lambert (J.).—*Revision des echinides fossiles de la Catalogne*.—Barcelona, Camí S. A.—Don. del Museo de Ciencias Naturales de Barcelona.

Ministerio de Trabajo.—*Estadística de las huelgas. Memoria correspondiente al trienio 1924-25-26*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1927.—Don. del Ministerio.

Mallart (José).—*La reeducación profesional de los inválidos del trabajo en España*.—Madrid, E. Giménez, 1928.—Don. del autor.

Instituto de Reeducación Profesional.—*Extracto de las Memorias del Instituto*. Madrid.—Don. del Sr. Mallart.

Idem.—*Orientación profesional*.—Madrid.—Don. de ídem.

Calandre (Luis) y Sánchez Pérez (José A.).—*Socorros médicos de urgencia*.—Madrid, 1928.—Don. del Sr. Calandre.

Ramírez de Arellano (Rafael).—*Folklore portorriqueño. Cuentos y adivinanzas*.—Madrid, 1928.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Hernández-Pacheco (Eduardo).—*Los cinco ríos principales de España y sus terrazas*.—Madrid, 1928.—Don. de ídem.

González Fragoso (Romualdo).—*Enumeración y distribución geográfica de los esferopsidales conocidos de la Península ibérica*.—Madrid, 1927.—Don. de ídem.

Martínez Sancho (María del Carmen).—*Contribución al estudio de los espacios normales de Bianchi*.—Madrid, 1927. Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Altamira (Rafael).—*El derecho constitucional americano en mi cátedra de Instituciones*.—Buenos Aires, «Coni», 1928.—Don. del autor.

Idem.—*Trece años de labor americanista docente*.—Madrid, E. Giménez.—Don. de ídem.

Temmerman (M. Hippolyte).—*Les jardins scolaires*.—Bruxelles, 1928.—Donativo de la Ligue de l'Enseignement.