

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LI

1927



MADRID

INSTITUCIÓN, MARTÍNEZ CAMPOS, 14.

1927

---

**MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono 10306.**

---

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LI.—1927



### ÍNDICE POR MATERIAS

D. Antonio Portuondo y Barceló, p. 97.  
D. Adolfo A. Buylla, p. 321.

#### PEDAGOGÍA

- La educación física en la Universidad, por *D. E. Romero Brest*, p. 1.  
La ventilación del aula, por *D. A. M. Aguayo*, p. 8.  
La organización vocacional de la vida civil, por *D. Fernando de los Ríos*, p. 12.  
Revista de Revistas, por *D. Domingo Barnés*, p. 16, 144, 179 y 341.  
El sentimiento de la naturaleza en Rousseau y en Pestalozzi, por *M. F. Herisson*, p. 33.  
Algunos valores pedagógicos de las instituciones pestalozzianas, por *D.<sup>a</sup> Elisa López Velasco*, p. 38.  
La educación social del niño y del adolescente, por *P. Dumonchel*, p. 65.  
Recientes reformas de la enseñanza en Europa, por *D. Luciano de Acevedo*, p. 72.  
Pestalozzi y la educación nueva, por *D. Domingo Barnés*, p. 75.  
Hacia una escuela más humana, por *D. Roldolfo Llopis*, p. 79.  
Filosofía de Pestalozzi, por el *Dr. A. M. Aguayo*, p. 99.  
Sobre «El canto del cisne», por *D. José Mallart*, p. 103.  
La generación escolar actual, por *D. Antonio Dubois*, p. 106.  
La enseñanza universitaria y suprauniversitaria, por *M. R. Anthony*, p. 129.  
Escuelas y escuela, por *D. M. B. Cossío*, p. 137.  
La escuela y la sociedad en el método de proyectos, p. 138.  
Las colonias de vacaciones, por la *Srta. Carlota Kett*, p. 161.  
La educación secundaria en Cuba durante el régimen republicano, por *D. Arturo Eche-media*, p. 169, 202 y 246.  
Paul Lapié (1869-1927), por *D. Domingo Barnés*, p. 176.  
La enseñanza cívica en la escuela Horace Mann, por *algunos de sus profesores*, p. 193.  
Libros de niños. Libros para niños. Los niños en la vida y en el arte, por *D. Amado Nervo*, p. 199.  
La autonomía en las Escuelas de Ingenieros en Francia y Alemania, por *D. Pedro G. Quijano*, p. 212.  
El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa, por *D. José Rezzano*, p. 225.  
Escuelas-Asilos de Artes y Oficios para niños pobres, huérfanos y abandonados; su organización práctica y útil, por *D. José Mallart*, p. 234 y 274.  
La educación nueva, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 242.  
La educación nueva y el Congreso pedagógico de Locarno, por *M. Ad. Ferrière*, p. 257.  
La vida y las obras de Herbart, por *M. Mauxion*, p. 259.  
La Liga internacional de educación nueva, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 268, 306 y 336.  
Un factor oculto en la crisis de la educación, por *Ernesto Nelson*, p. 289.  
La escuela primaria y la preorientación profesional, por *Fontegne*, p. 294.  
La enfermera escolar y sus relaciones personales, por *Margaret Farquhar*, p. 295.  
Problemas de la enseñanza de la Química or-

gánica. por *D. Antonio Madinaveitia*, p. 300 y 330.

La Universidad de la Habana durante la República, por *D. A. M. Aguayo*, p. 323 y 359.

Una nueva educación al servicio de una edad nueva, por *William H. Kilpatrick*, p. 353.

La enseñanza y la cultura general en el siglo XVIII español, por *D. Rafael Altamira y Crevea*, p. 365.

## ENCICLOPEDIA

Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, por *M. A. Sechehaye*, p. 19 y 42.

Constituciones políticas de Europa y América, por *D. Adolfo Posada*, p. 48.

Prólogo de un epítome de Historia de España, por *D. Rafael Altamira*, p. 83.

Los grandes viajes aéreos, p. 88, 156 y 180.

El gobierno por Comisión en las ciudades americanas, por *D. Adolfo Posada*, p. 107 y 153.

Aspectos del espíritu de Beethoven: la Inteligencia; el Sentimiento, por *D. José Subirá*, p. 117 y 149.

De la experiencia jurídica, Observaciones sobre la función del legislador, por *D. Rafael Altamira*, p. 146.

Presupuestos de gastos de algunos Estados, p. 218.

El geólogo D. José Macpherson y su influjo en la ciencia española, por *D. Ed. Hernández Pacheco*, p. 252 y 280.

Literatura española contemporánea, por *Aubrey F. G. Bell*, p. 313 y 344.

El estado actual en los estudios de Lingüística general, por *A. Meillet*, p. 370.

Las ciencias geográficas, por *J. Rouch*, p. 378.

## INSTITUCION

En el cincuentenario: Ante unas bodas de oro, por *D. Roberto Castrovido*, p. 25.

Cincuenta años después: Un programa de educación pública, por *D. Luis Santullano*, p. 26.

El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, por *D. Manuel Pedroso*, p. 28.

La Institución Libre de Enseñanza, por *El Sol*, p. 51.

Libros recibidos, p. 32, 96, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y

Comentarios Bagatelas de Giner, por *D. Roberto Castrovido*, p. 56.

En el cincuentenario. Al Lector, p. 58.

El libro de las bodas de oro de la Institución Libre de Enseñanza, por *D. Rafael Altamira*, p. 62.

Nota preliminar al libro de D. Francisco Giner *Estudios sobre artes industriales y cartas literarias*, por *D. Rafael Altamira*, p. 93.

La voz del maestro, por *D. Augusto Barcia*, p. 94.

Corporación de Antiguos Alumnos. Cuentas de 1926, p. 96.

Nota preliminar al vol. I de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, por *D. Pedro Blanco Suárez*, p. 123.

D. Francisco Giner de los Ríos y su obra de la Institución, por *D. Julio Milego*, p. 124.

Un aniversario: D. Francisco Giner de los Ríos, por *El Socialista*, p. 126.

Giner de los Ríos, crítico literario, por *Andrenio*, p. 158.

«Obras Completas» de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 184 y 221.

Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1926, p. 185.

Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1927, p. 186.

Biblioteca circulante de niños de la Institución, p. 222

Noticias, p. 224, 256 y 320.

D. Francisco. crítico de teatro, por *D. Ramón Pérez de Ayala*, p. 284.

Nota preliminar al vol. II de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, por *D. Domingo Barnés*, p. 317.

Nota preliminar al vol. III de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, por *D. Angel do Rego*, p. 351.

Mi Don Francisco Giner, por *D. J. Pijoán*, p. 383.

## INDICE ALFABETICO

- Acevedo* (D. Luciano de).—Recientes reformas de la enseñanza en Europa, p. 72.
- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1926, p. 185.
- Aguayo* (D. A. M.).—La ventilación del aula, p. 8.
- Idem.*—Filosofía de Pestalozzi, p. 99.
- Idem.*—La Universidad de la Habana durante la República, p. 323 y 359.
- Algunos de sus profesores.* La enseñanza cívica en la escuela Horace Mann, p. 193.
- Altamira* (D. Rafael).—Prólogo de un epitome de Historia de España, p. 83.
- Idem.*—De la experiencia jurídica. Observaciones sobre la función del legislador, página 146.
- Idem.*—El libro de las bodas de oro de la Institución Libre de Enseñanza, p. 62.
- Idem.*—Nota preliminar al libro de D. Francisco Giner *Estudios sobre artes industriales y cartas literarias*, p. 93.
- Idem.*—La enseñanza y la cultura en el siglo XVIII español, p. 365.
- Andrenio.*—Giner de los Ríos, crítico literario, p. 158.
- Anthony* (M. R.).—La enseñanza universitaria y supra-universitaria, p. 129.
- Barcia* (D. Augusto). La voz del maestro, p. 94.
- Barnés* (D. Domingo) —Pestalozzi y la educación nueva, p. 75.
- Idem.*—Paul Lapie (1869-1927), p. 176.
- Idem.*—Nota preliminar al vol. II de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, p. 317
- Idem.*—Revista de Revistas, p. 16, 144, 179 y 341.
- Bell* (Aubry F. G.).—Literatura española contemporánea, p. 313 y 344.
- Biblioteca* circulante de niños de la Institución, p. 222.
- Blanco Suárez* (D. Pedro).—Nota preliminar al vol. I de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, p. 123.
- Buylla* (D. Adolfo), p. 321.
- Castrovido* (D. Roberto).—En el cincuentenario: Ante unas bodas de oro, p. 25.
- Idem.*—Comentarios. Bagatelas de Giner, página 56.
- Corporación* de Antiguos Alumnos. Cuentas de 1926, p. 96.
- Cossio* (D. M. B.).—Escuelas y escuela, página 137
- Dubois* (D. Antonio).—La generación escolar actual, p. 106.
- Dumonchel* (P.).—La educación social del niño y del adolescente, p. 65.
- Echেমedia* (D. Arturo).—La educación secundaria en Cuba durante el régimen republicano, p. 169, 202 y 246.
- El Socialista.*—Un aniversario: D. Francisco Giner, p. 126.
- El Sol.* La Institución Libre de Enseñanza, p. 61.
- En el cincuentenario:* Al lector, p. 58.
- Farquhar* (Margaret).—La enfermera y sus relaciones personales, p. 295.
- Ferrière* (M. Ad.).—La educación nueva y el Congreso pedagógico de Locarno, p. 257.
- Fontegne.*—La escuela primaria y la preorientación profesional, p. 294.
- Herisson* (M. F.).—El sentimiento de la naturaleza en Rousseau y en Pestalozzi, página 33.
- Hernández Pacheco* (D. Eduardo).—El geólogo D. José Macpherson y su influjo en la ciencia española, p. 252 y 280.
- Kett* (Srta. Carlota).—Las colonias de vacaciones, p. 161.
- Kilpatrick* (William H.).—Una nueva educación al servicio de una edad nueva, p. 353.
- La escuela* y la sociedad en el método de proyectos, p. 138.
- Libros* recibidos, p. 32, 96, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- López Velasco* (D.<sup>a</sup> Elisa).—Algunos valores pedagógicos de las instituciones pestalozzianas, p. 38.
- Los grandes viajes* aéreos, p. 88, 156 y 180.
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).—La educación nueva, p. 242.
- Idem.*—La Liga internacional de educación nueva, p. 268, 306 y 336.
- Llopis* (D. Rodolfo).—Hacia una escuela más humana, p. 79.
- Madinaveitia* (D. Antonio).—Problemas de la enseñanza de la Química orgánica, p. 300 y 330.
- Mallart* (D. José).—Escuelas-asilos de Artes y Oficios para niños pobres, huérfanos y

- abandonados; su organización práctica y útil, p. 234 y 274.
- Mauxion* (M.) —La vida y las obras de Herbart, p. 259.
- Meillet*. —El estado actual en los estudios de Lingüística general, p. 370.
- Milego* (D. Julio). D. Francisco Giner de los Ríos y su obra de la Institución, p. 124.
- Nelson* (D. Ernesto). —Un factor oculto en la crisis de la educación, p. 289.
- Nervo* (D. Amado) —Libros de niños. Libros para niños. Los niños en la vida y en el arte, p. 199.
- Nota leída* en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1927, p. 186.
- Noticias*, p. 224, 256 y 320.
- Obras Completas* de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 184 y 221.
- Pedroso* (D. Manuel). —El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, p. 28.
- Pérez de Ayala* (D. Ramón). —D. Francisco, crítico de teatros, p. 284.
- Pijoán* (D. J.). —Mi Don Francisco Giner, página 385.
- Portuondo y Barceló* (D. Antonio), p. 97.
- Posada* (D. Adolfo). —Constituciones políticas de Europa y América, p. 48.
- Posada* (D. Adolfo). —El gobierno por Comisión en las ciudades americanas, p. 107 y 153.
- Presupuestos* de gastos de algunos Estados, p. 218.
- Quijano* (D. Pedro G.) —La autonomía en las Escuelas de Ingenieros en Francia y Alemania, p. 212.
- Rego* (D. Angel do). —Nota preliminar al vol. III de los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, de D. Francisco Giner, página 351.
- Rezzano* (D. José). —El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa, p. 225.
- Ríos* (D. Fernando de los). —La organización vocacional de la vida civil, p. 12.
- Romero Brest* (D. E.). —La educación física en la Universidad, p. 1.
- Rouch* (J.). —Las ciencias geográficas, p. 378.
- Santullano* (D. Luis). —Cincuenta años después: Un programa de educación pública, p. 26.
- Secheyave* (M. A.). —Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, p. 19 y 42.
- Subirá* (D. José). —Aspectos del espíritu de Beethoven: la Inteligencia; el Sentimiento, p. 117 y 149.

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN 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 de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 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 LI.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1927.

NUM. 802.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La educación física en la Universidad, por *D. E. Romero Brest*, pág. 1.—La ventilación del aula, por *D. A. M. Aguayo*, pág. 8.—La organización vocacional de la vida civil, por *D. Fernando de los Ríos*, página 12.—Revista de revistas: Francia: «Revue pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 12.

### ENCICLOPEDIA

Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, por *M. A. Sechehaye* (continuación), pág. 19.

### INSTITUCIÓN

En el cincuentenario: Ante unas bodas de oro, por *D. Roberto Castrovido*, pág. 25.—Cincuenta años después: Un programa de educación pública, por *D. Luis Santullano*, pág. 26.—El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, por *D. Manuel Pedroso*, pág. 28.—La Institución Libre de Enseñanza, pag. 31.—Libros recibidos, pág. 32.

## PEDAGOGÍA

### LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD (1) por *E. Romero Brest*.

No es posible desconocer el movimiento deportivo actual en el mundo entero y el entusiasmo dominante en todas las esferas sociales en favor de las prácticas físicas en general.

En Europa, en América, en el lejano oriente, en las más pequeñas aldeas, tanto como en las grandes ciudades, se multiplican a diario las asociaciones que cultivan todos los deportes imaginables. Como una consecuencia lógica, la legislación se ocu-

(1) Extractos del trabajo del autor, publicado en el tomo XIII de la revista *Humanidades*, de la Universidad de La Plata (República Argentina).

pa ya del asunto, y día a día se presentan proyectos en todos los Parlamentos de leyes que tienden a dar facilidades para la creación de sociedades deportivas más especialmente.

De modo que este fenómeno es uno de los más claros de las actividades del presente en las diversas clases sociales de todos los países. Comprueba su generalidad e importancia económica el espacio considerable que dedican los diarios a la información deportiva.

Están relacionadas con estas prácticas físicas diferentes clases de personas cuyos intereses son también distintos. Desde luego, se cuentan los que directamente participan de los ejercicios, los sujetos activos, los artistas del deportismo. Por raro que se crea, no son los más numerosos, ni siquiera constituye una masa considerable de sujetos. Los otros son los admiradores de estos deportistas, los que forman el público anónimo de los espectáculos, llenan el teatro, llámese éste campo de juego, tablado de boxeo o circo de carreras.

Esta manifestación de vida activa, especialmente deportiva, responde seguramente a una mentalidad nueva de las masas populares, a una necesidad psicológica y fisiológica de la juventud de hoy, cuya entraña puede tener sus orígenes en la evolución del pensamiento social moderno, o en razones de ética más profundas que las puras exigencias higiénicas de actividad física para procurar la salud, o la euforia que produce el trabajo muscular racionalmente aplicado.

Ahora bien, ¿responde este hecho a un perfeccionamiento de la cultura social o a una transformación de los conceptos éticos, como consecuencia del aumento del saber general? ¿Es efecto de un progreso de la civilización o es un bajío de la cultura de la humanidad?

El fenómeno puede ser considerado como insignificante o considerable, según sea el punto de vista en que se le estudie, pero es indudable que existe, y, por lo tanto, interesa a todos los que se ocupan de los fenómenos sociales. Su alto grado de desarrollo y su generalidad parecen clasificarlo entre las cuestiones que han de responder a una causa íntima de orden social, de raíces profundas y de consecuencias importantes para la educación popular y para la cultura de las generaciones que nacen y se desarrollan bajo sus auspicios. Por estos motivos, vale la pena ocuparse de sus características en relación con la casa de estudios más elevada, como es la Universidad, dado que este fenómeno parece haber sobrepasado los modestos límites de las escuelas primaria y secundaria.

En estas últimas, en general, el fenómeno deportivo se caracteriza por una modesta lucha hacia la realización de los conceptos científicos de la educación física racional, en sus elementos prácticos más que en sus orientaciones superiores de cultura social. No es que la escuela popular carezca de orientaciones apropiadas, sino que muchos de sus cultores, maestros sobre todo, no han comprendido aún el sentido ético y trascendental de las actividades físicas, fuera de sus aspectos más comunes, higiénicos y utilitarios, como medios de intensificar la vida o de perfeccionar las artes guerreras o la simple actividad y eficiencia de los artesanos. Vale decir que el sentido profundo de la cultura general y física escapa a la mentalidad de la masa educadora de la niñez, o es olvidado, oscurecido como está por el brillo deslumbrante de las ideas utilitarias, interesadas, de la vida social moderna en sus aspectos externos, ideas que exigen la realización y búsqueda de lo que se entiende por conceptos prácticos en la educación

escolar. Estos conceptos originan en la enseñanza la llamada escuela práctica de la vida, oscureciendo, sin armonía y sin talento, las exigencias del espíritu, arrastrados por la masa, que no tiene ni supone la existencia de un sentimiento elevado de cultura espiritual, encandilada con los goces materiales que proporciona el dinero rebuscado a ultranza desde la escuela.

En educación física deportiva pasa lo mismo. El deporte exagerado, que ocupa tan intensamente una masa popular considerable, con sus caracteres actuales de utilitarismo comercial evidente, responde a esa ambición de sensualismo intenso que produce en las multitudes las manifestaciones biológicas inferiores.

Una razón natural guía al instinto: la necesidad de actividad física como condición y consecuencia de la vida misma, lo cual constituye el justificativo de la educación física racional en la escuela y fuera de ella, y la hace absolutamente imprescindible como fenómeno humano, no artificial o transitorio. Pero las modalidades de un momento social pueden imprimirle una guía que la desnaturalice o perturbe en sus finalidades profundas, como se corrompe o perturba cualquier fenómeno instintivo y normal por circunstancias extrañas a la naturaleza misma de las cosas. Esto es lo que constituye un peligro en la actualidad para la evolución de la educación física en nuestra escuela y en nuestro pueblo, como también es posible que suceda con todas las otras disciplinas escolares.

El sentido profundo de lo que constituye la verdadera cultura humana, que no debe ser confundida con la simple instrucción científica, con el acumular de sapiencia de finalidades, interesadas o no, es precisamente lo que debiera ser considerado por los educadores para orientar la escuela hacia cultivos y actividades más en armonía con la cultura que con la instrucción, con la elevación del espíritu más que con el utilitarismo estrecho de las actividades técnicas o comerciales.

En educación física, como ahora decimos, o en gimnasia, como se decía antes; en deportismo, como expresan los moder-



nistas, esta falta de orientación hacia la cultura se hace sentir en forma intensa, con efectos tanto más importantes cuanto que son esencialmente prácticos.

Por eso se explican claramente las modalidades de la actividad deportiva actual, que, en resumidas cuentas, mirando al fondo mismo de los hechos, es actividad comercial más que cultura popular, actividad comercial que es característica importante de las formas sociales modernas. Así se explica también que se llenen los campos, circos y teatros de juegos con multitudes entusiasmadas para aplaudir a un boxeador o a un equipo de *foot-ball*, constituido por elementos inferiores, en su mayor parte, desde el punto de vista intelectual, aunque superiores como masas musculares productoras de energía.

No son solamente máquinas musculares, sino también elementos de un psiquismo especial, propio de mentalidades que apenas comprendemos. Sus entusiasmos ante las glorias de sus héroes musculares expresan la existencia de una cierta espiritualidad específica. Espiritualidad que, si se quiere, no vuela muy alto, cuando supe dita todo a los triunfos materiales. A veces, sin embargo, se identifica con conceptos elevados de humanidad, que la masa vislumbra sin darse perfecta cuenta de su propia existencia, como sucede cuando aplaude o estimula la acción física heroica, desinteresada, con caracteres superiores de una idea civilizada. En otras ocasiones desciende, en forma desconcertante, al estímulo de los actos primarios de la energía puramente animal, y entonces ensalza, sin saberlo, su propio espíritu ancestral, como sucede en los encuentros del boxeo, sin espiritualidad y sin belleza.

En todas estas manifestaciones se encuentra un germen de vida exuberante, de actividad que se derrocha en normas apropiadas a la mentalidad de la masa, manifestaciones que significan una fuerza considerable, cuya dirección nace del fondo mismo de la educación social que se le imprime. Nacen de conceptos tal vez superiores a la fuerza y a la energía que pueden desarrollar los directores de la masa

popular, porque son, en esencia, causadas por fuerzas extrañas a los hombres mismos, determinadas por la evolución de actos más lejanos y aun oscuros, que desde las más remotas épocas han ido preparando esta eclosión de sentimientos y de ideas de la sociedad moderna. A la manera como cada época histórica ha tenido sus características físicas y morales, y ha sido consecuencia de los hechos que les precedieron.

Cualesquiera que sean sus orígenes y las causas a que obedece la forma actual de estas manifestaciones físicas de la actividad extraescolar, no puede negarse la existencia del problema para los educadores, y, sobre todo, para los directores superiores de la cultura social: la Universidad.

La cuestión tiene varios aspectos, igualmente importantes: desde luego, la orientación cultural de todos los actos escolares y aun universitarios. Entendiendo que la cultura del espíritu no es solamente fruto de la ciencia que se inculca al estudioso, sino más bien efecto de la orientación que el saber imprime al espíritu como factor de movimiento social, como potencial de las actividades humanas. Y esto, que debe ser esencial en la educación escolar, es, indudablemente, como lo venimos preconizando desde hace tiempo, el factor esencial en la educación física. La verdadera finalidad de todas las actividades físicas, gimnásticas, deportivas, simples juegos, etcétera, no está en el acrecer de los músculos, en la mejora de las condiciones de la salud o en los sentimientos de euforia que procuran aquellas actividades, sino más bien en la creación de un sentimiento espiritual, de una orientación del pensamiento por medio de la acción intensa y rica en efectos psíquicos de todas clases que posee la actividad física racional. Déjese para el educador miope la idea simplista de que al ejercitar los músculos sólo se consigue la consecuencia fisiológica de agrandarlos o de aumentar la salud de los débiles, y encárese el problema de la educación física como medio biológico de integrar el intelecto como fuente, causa, condición y motivo de toda la vida,

Si en los campos de juego se producen hechos de brutalidad ancestral, si ellos se trasforman con frecuencia en lugares de batallas antideportivas, si los tablados de boxeo son incitaciones al incremento de la bestialidad de la fuerza, no es porque ellos dejen de obedecer a una cierta espiritualidad, sino porque, abandonados por los hombres de cultura superior, caen bajo el dominio de los comerciantes, de aquellos que Jesús expulsó de los templos, pero que ahora renacen, porque falta el hombre o la institución, que los ahuyenta con los látigos modernos de la cultura espiritual.

Si las alas del pensamiento sirven para que los hombres superiores se levanten sobre el nivel de los trogloditas, que constituyen la masa de los cultores de la fuerza por la fuerza, no pueden elevar a éstos, porque no sienten en forma alguna la necesidad de levantarse. Por el contrario, esta masa recurre a sus propios sentimientos e inspiraciones para satisfacer necesidades premiosas de actividad física, de distracción y olvido de sus penas en sus hogares secos y ahitos de tristeza y amargura, porque falta en ellos el pan material o espiritual. El taller los anestesia, la escasez los aplasta, la falta de ideales los aburre. Por otra parte, el espectáculo de la fuerza como suprema ley contribuye, tal vez inconscientemente, en la masa popular a exaltar las manifestaciones de la fuerza física como supremo don de la humanidad, puesto que ella da la energía, el brillo y la gloria de las naciones. Es, pues, una manifestación lógica de la actividad biológica moderna, una necesidad absoluta de la actividad de la juventud. Esto no puede asustar a nadie, pero sí recordar la existencia de un deber y una responsabilidad para los dirigentes de la cultura nacional, especialmente a los universitarios, ante el estado de ineducación clara y precisa que ofrecen las masas deportistas del mundo entero.

A cada gran movimiento desgraciado del pueblo, corresponde históricamente un resurgir de las alegrías y distracciones inferiores, como lenitivos de sus dolores. El juego, el baile, la corrupción de las costumbres, el aprovechar cínico de las sen-

sualidades, son fenómenos normales de la debilidad humana ante el dolor colectivo que causan las guerras, las pestes, las calamidades. Al disminuir las resistencias nerviosas acarrear la desilusión y la pérdida de la voluntad, perturbando los conceptos morales de las masas, tan inconscientes de sus fuerzas como de sus debilidades.

Esto puede explicar acaso el resurgimiento deportista en el mundo, el culto de la energía física como supremo bien, de la brutalidad muscular, como medio superior de educación de la energía espiritual.

Nuestra civilización está hecha a base de la ciencia, que ha progresado en forma admirable, ofuscadora, en el último siglo, sin que al par de ella progresaran igualmente los conceptos éticos como un contrapeso del utilitarismo científico que exige la industria, elemento básico de la vida actual. Es como si el cerebro humano se hubiera desarrollado sólo en el sentido material, estancándose en el sentido cultural desde Sócrates y Jesús.

El deporte tiene un sentido profundo, que escapa fácilmente, si no se procura desentrañarlo en sus manifestaciones universales. No es, seguramente, un hecho baladí, sino una manifestación de un estado social, de fuentes biológicas. Es una actividad física instintiva y necesaria para contrabalancear la inacción de las modernas sociedades enriquecidas, que cuenta con una masa considerable de hombres cuya actividad física se encuentra disminuída por las formas nuevas de la lucha, en el escritorio más que en el taller, en la oficina lejos del campo.

El trabajo es condición biológica normal de la vida. Es evidente que se han de encontrar atraídos hacia el deporte, como hacia un sustitutivo ineludible, los que carezcan de las actividades musculares imprescindibles de la vida.

Si la escuela se intelectualiza a ultranza, el niño se ve forzado a buscar la actividad que aquélla le niega, en el juego callejero; si el taller inmoviliza al artesano, el campo de deporte le brinda la actividad atrayente que ha menester; a la sedenta-

riedad del rico oficinista, comerciante o sabio, el deporte aristocrático le dará la ocasión de procurarse la euforia perdida en la inmovilidad y en el cansancio mental de la lucha cerebral propia de sus actividades.

El deporte, en sus formas puras, viene a ser así una necesidad que tiene sus fundamentos biológicos. El hecho de que sea un sustitutivo del trabajo para las gentes que carecen de éste, en la actual civilización, no invalida sus condiciones biológicas, dado que el trabajo mismo, en sus diversas formas, es tan artificial como el deporte, considerado éste como forma de actividad física. Lo que es biológico no es la forma de la actividad, sino simplemente la actividad misma, condición y causa de la vida. Pero las condiciones especiales del deporte traen aparejadas consecuencias interesantes respecto al valor y a lo que debe ser considerado como verdadero deporte, para sus aplicaciones como elemento de cultura y como agente de la verdadera salud, comparándolo con lo que entendemos en nuestra organización social como trabajo.

No es fácil la distinción entre estos dos aspectos igualmente artificiales: trabajo y deporte, si se los considera como medios de satisfacer una necesidad eminentemente biológica. Marañón supone que la diferencia fundamental entre el trabajo y el deporte consiste esencialmente en la capacidad de creación que caracteriza al primero y la esterilidad del segundo. De modo que no es la utilidad o el desinterés de orden social de una o de otra forma de actividad lo que constituye su diferencia, sino que el uno es productor de algo material o inmaterial, y el otro desgasta energía, sin que produzca nada que no sea un fenómeno puramente biológico. Un deporte puede ser tan beneficioso para el individuo, o aun más, que el verdadero trabajo, pero en forma indirecta. Dempsey aconsejaba, calculando con el lápiz en la mano, el boxeo como industria, como mucho más remunerativo que el más espléndido trabajo. Muchos jugadores de *football* encuentran en este deporte medios

de vida más fáciles que en el taller. La Lenglen ha encontrado idéntica solución haciéndose profesional de *tennis*.

En consecuencia, trabajo y deporte no pueden ser fundamentalmente diferenciados por sus valores económicos, para sus cultores directos, los artistas, como los llamé antes, o los indirectos, que son los empresarios del espectáculo teatral en que se convierte fácilmente.

Y si esto es así, ¿cómo puede verse un antagonismo biológico entre el deporte y el trabajo mental; es decir, entre las actividades físicas y las intelectuales? Sería lo mismo que considerar en la unidad de la vida una contradicción entre el trabajo físico que la condiciona y el trabajo mental que es el resultado.

Los estudios fisiológicos de las relaciones entre la mente y el trabajo muscular tienden a probar, cada vez más claramente, la interdependencia absoluta entre las dos formas de una misma actividad biológica: el trabajo, ya sea que en un caso tome la forma predominante de actividad mental, y en otro, de actividad muscular.

No es, pues, correcto hablar de un verdadero antagonismo de fuentes esenciales entre el espíritu y el músculo, entre la Universidad y el campo de juego. Pero si no existe antagonismo biológico, no es menos cierto que, en ocasiones, existe incompatibilidad práctica entre el deporte intenso e irracional y el trabajo intelectual superior. ¿En qué consiste y cuáles son las causas de esta incompatibilidad?

Dilucidar esta cuestión es evidentemente importante para el educador, y aun más para sentar sobre bases firmes el concepto de la verdadera cultura del espíritu en relación con las actividades físicas, concepto que, como ya lo dijimos anteriormente, permanece relativamente oscuro en la mente de muchos maestros y directores de la juventud.

La incompatibilidad consiste en que el trabajo deportivo crea un estado físico que dificulta la aplicación de las energías mentales, porque deriva hacia él, cuando se exagera o se aplica mal, todas las fuentes de vitalidad orgánica. El mismo fenó-

meno se produce con la exageración del trabajo intelectual, de modo que el estado de incompatibilidad es recíproco, cuando se reúnen las causas que las producen, quebrando el equilibrio y armonía de la actividad vital en favor de una u otra forma del trabajo. Es de observación corriente que el intelectual puro se encuentra incapacitado para las mínimas actividades musculares, por exceso de trabajo cerebral, de la misma manera como el muscular deportista limita su potencialidad cerebral por el predominio exclusivo de sus prácticas musculares. Pero en la práctica sólo se considera importante el segundo estado, y pasa inadvertido el primero, porque en nuestro afán de jerarquizar atribuímos a las potencias cerebrales el único objetivo digno de la vida, suponiendo que puede integrarse en sí misma.

El grueso público, sin embargo, hace sus reservas sobre este modo de juzgar. Lo demuestran los honores y el movimiento de entusiasmo que provocan los menores éxitos de sus campeones favoritos y la relativa indiferencia con que se aprecia al intelectual. En su torre de marfil el sabio, y en el campo y en la calle el deportista, cometen ambos un error por exageración de principios verdaderos, situación que aleja sin razón a ambos, cuando el acuerdo racional podría beneficiar a todos.

A consecuencia de esto, el campo de juego arranca al joven del aula o del laboratorio, para especializarlo en una u otra actividad física, y crea entonces la posibilidad de disminuir efectivamente el trabajo universitario. Este estado perjudica ciertamente a la concepción racional de la armonía biológica del trabajo mental y físico, ahondando en la práctica la separación del campo y del aula, y justificando el error de muchos al considerarlos como realmente antagónicos en la organización de los estudios. Este concepto, una vez fijado, es realmente peligroso; es el que consideran los universitarios para acusar a los deportes de alejar a los estudiosos, y, en consecuencia, de conspirar contra los intereses intelectuales de la Universidad. Este fenómeno es cierto, y, en consecuen-

cia, de alto valor para considerarlo seriamente. Lo motivan dos causas: una, de orden fisiológico, y otra, de carácter educativo. Ambas se refieren a la manera como se aplican los ejercicios deportivos, y no afectan, por lo tanto, a la esencia misma del deporte. Son, pues, remediabiles, con una mejor organización de los deportes, lo que alejaría de inmediato todo peligro; aun más, suprimiendo el *soit disant* antagonismo, llegaría a establecer el deporte como un factor coadyuvante del trabajo universitario.

Las causas fisiológicas dependen de la intensidad y forma de los ejercicios deportivos o gimnásticos. Es bien sabido, en efecto, que la actividad muscular, irracionalmente aplicada, como ocurre en la generalidad de los casos, provoca fenómenos de asfixia más que de euforia, más envenena la sangre que la purifica, y, en consecuencia, ataca profundamente a la mentalidad, porque fatiga y descompone, en primer lugar, los tejidos más débiles y sensibles, precisamente los que han alcanzado la mayor diferenciación en la escala biológica: los tejidos cerebrales. Y entre estos mismos, ataca, primeramente, a los más elevados en la elaboración del pensamiento.

En el curso de un ejercicio deportivo intenso sin limitación racional, con la orientación simplista de luchar contra el metro y el reloj, es decir, en el afán de vencer la distancia y el tiempo, como sucede con los que se dedican a vencer *records*, sin percatarse de la inutilidad de alcanzarlos hoy para perderlos mañana, son los tejidos nobles los que primero se fatigan, forzados a dirigir y ordenar, sin medida, músculos y palancas esqueléticas desmesuradamente acrecentados.

Estas formas de actividad es claro que son en alto grado perniciosas e incompatibles con el trabajo fino y profundo del pensador o del simplemente estudioso.

El deportista entregado a sus ejercicios asfixiantes pierde el dominio de su inteligencia y el gobierno de su moral, porque trabaja sólo con su cerebro sensitivo, cuando no simplemente con su medula espinal. Los hechos de inconducta en el deporte

son explicables por esta transitoria pérdida del juicio. Con el descanso, la obnubilación moral pasa y se impone la presentación de excusas, por la violencia de que se hizo blanco al adversario. A esto se llama espíritu caballeresco.

La otra causa del antagonismo transitorio es de orden educativo. Consiste en que los deportes se han desnaturalizado lentamente, en la práctica, al extremo de transformarse en un verdadero espectáculo teatral, fuente de ganancias de empresarios comerciales o de las mismas asociaciones, cuya existencia está condicionada por estas ganancias.

Desde luego, todo el desarrollo, la orientación, las tendencias y el objetivo mismo del deporte se rige por estas necesidades utilitarias. Toda la actividad física, tan benéfica, individual y socialmente considerada, no tiene otra razón ni medida que el éxito de la taquilla. A este imperativo comercial se unen otras consecuencias que no haremos sino citar de paso, porque no podemos aquí apurar el problema en sus fundamentos.

En este tira y afloja, ¿qué se han hecho de los ideales de la educación, en nombre de los cuales se habla? Han pasado al segundo plano, es decir, al plano de las trompetas de propagandas para el público ingenuo que paga el espectáculo, pero sin arraigo en la verdadera educación de los deportistas.

Por otra parte, es en balde que se trate de hacer creer que la suerte y el honor de la Patria se encuentre comprometido en el empuje de los puños de un boxeador o en la destreza y agilidad de las piernas del equipo de jugadores de *foot-ball*. La Universidad no se conmueve. Continúa impasible, ajena a todas estas actividades, que más bien mira hoscamente negándole su concurso, y, lo que es peor, su contradicción y su crítica.

Así no es extraño que la actividad equivocada de los deportistas mal orientados continúe y se desarrolle sin cortapisas en el medio social inferior propicio a esta clase de manifestaciones. El utilitarismo de la época justifica el comercio deportivo y el

cinismo de los fuertes. El éxito popular de la violencia que ostentan parece darles la razón ante el público ingenuo e inferior.

La acusación de gazmoñería es la suerte de los que se atreven a fustigar a los mercaderes, de los que creen que la hombría no está en el tablado brutal del boxeo, y que no es incompatible con la elevación del espíritu y la cultura de los actos, aun en el campo del *foot-ball*.

Los conceptos sociales y educativos que abandona la Universidad caen en el arroyo, y aquélla viene a ser así la culpable de la caída. La actividad muscular, lo hemos dicho ya, es biológicamente necesaria, y el deporte constituye, para muchos de nosotros, que somos productos de la civilización moderna, el sustituto del trabajo, el único modo de salvar la integración biológica del ser humano.

La Universidad tiene el deber ineludible de acoger al juego y al deporte, orientarlos hacia las normas racionales que hagan de ellos un factor de acrecentamiento de la energía mental, y una ayuda para aclarar los conceptos del juicio, y de templar la voluntad, para aplicarla íntegra y eficazmente al trabajo intelectual.

He aquí razones bien claras por las cuales la Universidad tiene el deber de tomar la dirección de los deportes de sus alumnos en la forma racional que emerge de todas estas consideraciones.

Cuando llegue a los legisladores el pensamiento universitario, tendrá la fuerza ofensiva suficiente para transformarse en realidad legal, que encause definitivamente la educación física popular, y evite el desgaste y la desnaturalización que actualmente sufre fuera de la escuela.

Entretanto, los maestros y algunos pocos hombres de buena voluntad se debaten en lucha desigual con la multitud y los mercaderes. La causa de la cultura física se aleja cada vez más de las normas sanas que podrían transformarla en un factor realmente eficiente de progreso social.

Por arriesgada que parezca esta idea, la verdad es que más son los oropeles de la educación física popular actual que las realidades educativas que comporta, a pe-

sar del evidente movimiento social en su favor.

Ojalá que esta intervención de la Universidad que reclamamos no llegue demasiado tarde, en sus aspectos científicos y de organización, antes de que la desnaturalización de las prácticas deportivas acarreen tal desprestigio a la cultura física, que sea imposible levantarla de nuevo en el concepto del pueblo y de los educadores que hoy se mantienen alejados.

Otra cuestión debe también encarar la Universidad: la resolución científica, o, por lo menos, el estudio de los asuntos más diversos que comporta el complicado problema de la educación física, en sus sistemas, métodos y procedimientos. El deporte mismo es objeto de problemas de mecánica, de fisiología y de psicología, que nadie más que la Universidad está capacitada para estudiarlos. Mientras no se organice un establecimiento especial con elementos suficientes para abordar estos estudios en el laboratorio, la Universidad puede contribuir a su resolución.

La Facultad de Medicina de París ha dado ya el paso aconsejado por nosotros desde hace mucho tiempo, e instituido la cátedra de fisiología de la educación física, en su plan de estudios médicos.

En nuestra Facultad, la cátedra de Higiene dedica atención al estudio de los métodos de educación física nacionales y extranjeros, lo que no deja de ser una novedad auspiciosa.

De modo que los futuros médicos comprenden entre sus deberes el conocimiento de las cuestiones referentes a esta rama importante de la educación higiénica. Pero todo esto no basta. Es necesario que la Universidad emprenda el estudio y la enseñanza práctica de todas estas cuestiones, en sus propios campos de deporte, fijando la orientación racional de esta disciplina.

## LA VENTILACIÓN DEL AULA <sup>(1)</sup>

por A. M. Aguayo.

1. *El aire respirable.*—El problema de la ventilación del aula no es tan sencillo como se estima comúnmente, una vez que exige el concurso de varias condiciones, sin las cuales la ventilación no puede ser buena y eficaz. Estas condiciones son: 1.<sup>a</sup>, la ventilación debe proporcionar al aula aire fresco y puro del exterior; 2.<sup>a</sup>, debe remover las impurezas producidas por la respiración, la evaporación del sudor, etc.; y 3.<sup>a</sup>, debe mantener el aire del salón de clases en suave y continuo movimiento, refrescando de este modo el ambiente, y haciendo grato, o por lo menos tolerable, el trabajo escolar. En los países cálidos, este problema constituye el capítulo más importante de la higiene escolar.

Sabido es que el aire es una mezcla de varios gases. Los principales son el *oxígeno* y el *nitrógeno*, en las proporciones de 21 y 78 volúmenes, respectivamente, por cada 100. Además, contiene el aire cerca de 1 por 100 de *argón* (descubierto en 1895 por Rayleigh y Ramsay), una proporción media de 4 por 10,000 de *anhidrido carbónico*, otra muy variable de *vapor de agua* y cantidades infinitesimales de algunos gases raros: *neón*, *cryptón*, *metargón*, *helio*, *xenón*, etc.

Es también frecuente, pero no constante, hallar en el aire libre proporciones muy pequeñas e inofensivas de *amoníaco*, *carburos de hidrógeno*, *ozono* y otras sustancias gaseosas.

2. *El aire respirado.*—La composición del aire respirado difiere mucho de la del aire puro. Aunque en él no varían las proporciones del nitrógeno y del argón (gases inertes), el oxígeno disminuye mucho y, en cambio, aumentan notablemente el anhídrido carbónico y el vapor de agua.

El primero (el oxígeno) desciende a 16, a 15 y aun a menos volúmenes por cada 100, y el segundo (el anhídrido carbónico)

(1) Capítulo de un libro que no tardará en publicarse.

aumenta hasta 4 por 100. El vapor de agua llega al punto de saturación. Según cálculos de Axel Key, citado por Binet y Henri, los niños pequeños exhalan cada hora, por término medio, 0,012 m.<sup>3</sup> de anhídrido carbónico; los mayores, 0,015 m.<sup>3</sup>, y los adultos, unos 0,020 ó 0,022 m.<sup>3</sup>

Brown Sequard y d'Arsonval sostienen que el aire respirado es muy nocivo, y atribuyen esta propiedad a un alcaloide volátil sumamente tóxico. Formaneck ha demostrado que los efectos tóxicos descubiertos por dichos investigadores, se deben, no al aire respirado, sino a varios productos volátiles emanados de las excretas.

Cuando una o más personas se encuentran en una habitación cerrada cuyo aire no se renueva, el oxígeno disminuye con mayor o menor rapidez, según la capacidad del recinto y el número de personas en él reunidas. Al mismo tiempo aumenta la proporción del anhídrido carbónico y del vapor de agua. Poco a poco, el aire se calienta y adquiere mal olor, contribuyendo también a viciarlo la secreción del sudor, la secreción sebácea, los gases intestinales, el polvo de la habitación, las suciedades de las ropas, y a veces la falta de higiene de algunas personas, los productos de combustión del alumbrado, etc. En estas circunstancias, si el aire ambiente no se renueva, se siente una impresión desagradable, disnea, sensación de angustia y mareo, pérdida del conocimiento, y, por último, si las condiciones del ambiente no varían, la muerte por asfixia.

La causa principal de estos trastornos no se halla, como antiguamente se creía, sólo en el aumento progresivo del anhídrido carbónico. Este, desde luego, contribuye mucho a la producción de los fenómenos descritos; mas, según se ha demostrado experimentalmente, los trastornos producidos en el organismo por el aire respirado se deben, sobre todo, a la humedad, al calor y a la falta de circulación del aire.

De los gases exhalados en la respiración, el que más contribuye, con el vapor de agua, la temperatura y la falta de circulación del aire, a viciar este último es

el anhídrido carbónico. La proporción en que se encuentra difundida esta sustancia sirve, pues, de índice a la impureza del aire. Se dice que el aire ambiente es impuro e irrespirable cuando la proporción del anhídrido carbónico llega al 10 por 10.000; pero se admite comúnmente que el límite de tolerancia no debe exceder de 7 por 10.000.

3. *Ventilación natural del aula.*—La ventilación natural se realiza por las puertas, ventanas y demás huecos del edificio, por los poros del material de construcción, etcétera. Los factores o agentes que la determinan son: la *difusión*, la *diferencia de temperaturas* y las *corrientes de la masa aérea*.

La difusión o mezcla de elementos constitutivos e impurezas de la atmósfera no cesa jamás; pero es muy lenta e insuficiente en los países cálidos. También resulta ineficaz en éstos la ventilación producida por la diferencia de temperaturas. No resulta lo mismo en los climas fríos y templados, donde la diferencia de temperatura entre el aire interior del edificio y el aire libre o exterior determina una doble corriente de aire a través de las puertas, ventanas y demás huecos de la habitación. El aire exterior, más denso y frío, penetra en las habitaciones y expulsa el aire interior, más caliente y, por tanto, de menor presión. Esta doble circulación es muy activa en las aulas de las escuelas, cuando están ocupadas por alumnos. Hasta en los días de mucha calma atmosférica la diferencia de temperaturas, cuando es suficiente, puede bastar en las regiones frías para la ventilación del salón de clases.

Este sistema de ventilación no tiene aplicación a los países tropicales, donde la temperatura interior de las aulas no difiere nada o difiere muy poco de la del aire exterior. Entre nosotros, el único agente de ventilación es prácticamente la acción mecánica del viento, que, penetrando en el salón de clases, pone en circulación la masa de aire, remueve sus impurezas, evapora el sudor de la piel y produce esa sensación de frescura que tan necesaria es entre nosotros al trabajo escolar.

Para que la corriente de aire actúe de un modo regular en el salón de clases es de rigor que el mismo esté orientado convenientemente. La mejor orientación es la que expone el aula a la acción de los vientos dominantes (v. gr., la brisa). Esto requiere dos juegos o series de ventanas: las de *iluminación*, que dan acceso a la corriente de aire, y las de *ventilación*, que le sirven de salida. Para regular la circulación del aire, dichas ventanas estarán provistas de persianas y postigos.

La eficacia de la ventilación por la acción mecánica del viento puede demostrarse con un sencillo cálculo aritmético. Una brisa muy suave que se mueve a razón de un metro por segundo y que penetra en un aula de dimensiones comunes ( $9 \times 7 \times 4,5 \text{ m} = 283,5 \text{ m}^3$ ) por tres ventanas de 1,5 m. de ancho por 4 de alto, lleva cada segundo a dicha aula  $1,5 \times 4 \times 3 = 18 \text{ m}^3$  de aire, ó  $1,080 \text{ m}^3$  por minuto; es decir, más de tres veces el volumen del aire contenido en el salón de clases.

4. *Medios auxiliares de la ventilación natural.*—Cuando el movimiento de la masa aérea que proporcionan las puertas y ventanas no es suficiente para la circulación del aire dentro del salón de clases, es preciso acudir a algunos medios auxiliares de ventilación. Tales son los lucernarios o lumbreras, los tubos de salida o aspiradores de aire, las caperuzas impelentes, los vidrios perforados de las ventanas, etc. Estos artificios son eficaces en los países fríos y templados, donde, como hemos dicho, hay diferencia de temperatura entre el aire interior y el aire libre. En las regiones cálidas son de escasa o ninguna utilidad. Los lucernarios (torrecitas provistas de ventanas que se colocan en el techo de algunos edificios) son poco eficaces en nuestro clima tropical. Lo mismo puede decirse de los aspiradores de aire, que son de acción muy irregular, y de las caperuzas impelentes. De estas últimas, las mejores son las móviles, que giran sobre bolitas de acero, merced a una veleta que las coloca siempre en dirección del viento. Las caperuzas se oxidan con facilidad, y, una vez oxidadas, giran mal y se

hacen muy ruidosas; mas, a pesar de estos inconvenientes, constituyen los mejores medios auxiliares de ventilación natural en las regiones cálidas.

5. *Ventilación artificial.*—El principal agente de ventilación artificial en los países fríos es, por lo menos durante el invierno, la introducción de aire puro en el aula por medio de los aparatos de calefacción. El clima tropical excluye el uso de estos aparatos, cuyo sustituto es el ventilador mecánico. Los ventiladores más cómodos y manejables son los eléctricos. La instalación de estos motores exige algún cuidado, pues el objeto del ventilador no es sólo remover el aire, sino también purificarlo y dar salida al aire viciado. La mejor posición del abanico eléctrico es junto a una ventana u otro hueco por donde pueda penetrar el aire exterior. Los ventiladores colocados junto al cielo raso no hacen más que remover el aire viciado.

6. *Dosificación del anhídrido carbónico y del óxido de carbono difundidos en el aire.*—Para saber si el aire de una habitación es o no respirable, conviene averiguar si la proporción de anhídrido carbónico en ella contenido es o no superior al 1 por 1.000. Uno de los procedimientos más recomendados a este fin es el de Lévy y Pecoult. El aparato de que estos químicos se valen se compone de un depósito de cinco litros de capacidad, y de un lavador especial, unido al depósito por un tubo de caucho. El lavador contiene una solución de potasa cáustica incolora. Se llena de agua el depósito y después se vacía en el salón cuyo aire se quiere examinar. La aspiración que produce al vaciarse hace pasar cinco litros de aire por la disolución de potasa cáustica. Vaciado el depósito, se vierte en el lavador una dosis de licor ácido, al que se agregan dos gotas de fenolftaleína. Si el líquido permanece incoloro, quiere decir que el aire contiene más de una milésima de anhídrido carbónico. Si la solución se tiñe de color de rosa, hay menos de una milésima de dicho gas.

Un procedimiento mucho más sencillo para la determinación del anhídrido carbó-



nico es el del Wolpert. Este procedimiento toma por base la cantidad de aire necesario para neutralizar  $10 \text{ cm}^3$  de leche de cal muy diluída. El aparato se compone de un cilindro graduado de vidrio y de una bureta del mismo metal. El cilindro lleva en su interior un pistón bien ajustado, el cual puede moverse por medio de una varillita. Se introducen en el tubo, por medio de la bureta,  $10 \text{ cm}^3$  de una solución muy diluída de cal, coloreada con fenolftaleína. Se baja el pistón hasta que roce la superficie del líquido, y se vuelve a subir hasta la línea que señala  $50 \text{ cm}^3$ . Se agita bien el tubo durante 30 segundos, y se vuelve a repetir la operación de subir y bajar el pistón y sacudir el tubo tantas veces cuantas sean necesarias para que el líquido cambie de color. Cada vez que se agita el cilindro se ponen en contacto con el agua de cal  $40 \text{ c. c.}$  de aire. La cantidad total del aire que así se introduce en el cilindro sirve para determinar la proporción del anhídrido carbónico, de acuerdo con unas tablas preparadas por Wolpert.

Algunas veces conviene determinar la proporción de *óxido de carbono* contenido en el aire. Este gas, sumamente tóxico, se produce por la combustión incompleta del carbón y la madera. También entra como ingrediente del gas del alumbrado. Cuatro milésimas de óxido de carbono difundido en el aire bastan para provocar la muerte de un hombre en una hora, y una proporción de 5 por 10.000 puede ser muy desagradable y hasta nociva.

Para determinar la presencia del óxido de carbono se emplea, entre otros métodos, el de Berthelot. Este procedimiento se vale de la propiedad de reducir el nitrato de plata amoniacoal, que tiene el óxido de carbono. El reactivo se prepara agregando amoníaco diluído, gota a gota, a una solución de nitrato de plata, mientras el precipitado que se forma no deje de disolverse. Si se hacen pasar por este líquido algunas burbujas de óxido de carbono, el licor se oscurece, aun en frío. Haciéndole hervir, se forma un abundante precipitado negro.

#### 7. Cálculo del tiempo que tarda en

*viciarse el aire en un aula cerrada donde se halla cierto número de niños.*—Algunas veces, en los días del invierno o durante los grandes aguaceros, es necesario cerrar las puertas y ventanas del aula. Para evitar que el aire de la misma se haga irrespirable, conviene saber el tiempo que aquél tarda en viciarse por efecto de la respiración. Para resolver este problema es necesario saber el número de niños que hay en el salón de clases, la cantidad de anhídrido carbónico que exhala por hora cada niño y la capacidad del aula en metros cúbicos. Ahora bien: según ya dijimos, los niños menores expelen por los pulmones 12 litros ( $0,012 \text{ m}^3$ ) de anhídrido carbónico por hora, y 15 litros ó  $0,015 \text{ m}^3$  los niños mayores.

El aire puro contiene unos 0,0004 de anhídrido carbónico. Para llegar al límite de tolerancia (0,0007) es necesario, pues, agregar al aire del salón de clases 0,0003 de anhídrido carbónico. Llamemos  $a$  el número de litros o decímetros cúbicos de dicho gas que cada niño exhala en una hora. Como el número de metros cúbicos de aire de que debe disponer cada alumno para que este volumen se haga irrespirable en una hora es proporcional a la relación de 3 a 10.000, tendremos la regla de tres:

$$3 : 10.000 :: a : x,$$

de donde

$$x = \frac{10.000 a}{3} \text{ m}^3$$

Si  $a$  es 15 litros, o sea  $0,015 \text{ m}^3$ ,  $x$  será igual a  $50 \text{ m}^3$ .

El tiempo que tardará en viciarse el aire de que dispone cada niño en el salón de clases será proporcional a la relación entre  $x$  (en el caso anterior,  $50 \text{ m}^3$ ) y la capacidad del aula en relación con cada niño, o sea  $v$ . Tendremos, pues, la siguiente regla de tres, la cual nos dará en minutos el tiempo buscado:

$$50 : v :: 60' : x',$$

donde  $v$  representa el número de metros cúbicos de que realmente dispone cada

niño, y 60, los minutos en que se divide cada hora. Si  $v = 7,5 \text{ m.}^3$ ,  $x$  será igual a 9 minutos. Cada nueve minutos debemos, pues, abrir las ventanas del salón de clases.

### LA ORGANIZACIÓN VOCACIONAL DE LA VIDA CIVIL (1)

por Fernando de los Ríos,

Catedrático de la Universidad de Granada.

#### I

#### El valor de la educación.

Si el socialismo con sentido humanista considera que el convencimiento o el asentimiento ha de ser lo que vaya consolidando la obra de un nuevo régimen social, su empeño primordial ha de consistir en cultivar el hombre interior; en efecto, una transformación cultural produce inevitablemente una modificación en la vida económica de un país: el ejemplo de la Alemania pobre del siglo XVIII lo prueba; una transformación súbita en la organización material no tiene, en cambio, condiciones vitales para subsistir, si no hay preparación en aquellos a quienes se encomienda las funciones directoras: Rusia lo atestigua; y si en la democracia política es al *demos*, como un todo, al que se le encomiendan, en la orgánica democracia industrial, por la cual pugna el socialismo, es a los órganos profesionales a quienes se ffa especiales y delicadas misiones; entregar, por consiguiente, los servicios a quienes carecen de capacidad es hundir en la miseria al país y concitar hostilidades contra un ideal.

La ruta es clara: la enseñanza ha de ser socializada. El lector se dirá: ¿Cómo puede una democracia burguesa trabajar contra sí? ¿Cómo es posible que, si la socialización de la enseñanza es la condición fundamental para ir creando un régimen superador del capitalismo, se avenga la sociedad capitalista a abrirse a sí misma

la sepultura? La respuesta es obvia: la democracia lleva en sí la aspiración a ensanchar sus fronteras, y una vez puesta en marcha políticamente, es pueril todo empeño encaminado a impedir se extienda a lo social; cabe, sí, y ése es uno de los propósitos en las actuales dictaduras latinas, negarla en sí misma, a fin de evitar sus consecuencias; mas a los pueblos que se avengan a respetar las conquistas del siglo XIX, si bien cohonestándolas con otras exigencias que nacen de la hora actual, no les queda otra salida, si quieren conservar una posición relevante, que la de prepararse a sí mismos para una nueva etapa de la Historia.

El *demos*, conquistada la libertad para la conciencia y llamado a la ciudadanía, busca en nuestra edad participar en los nobles goces que el cuidado del espíritu puede proporcionar; además, los hombres fían en sí y en las posibilidades de la razón, y movidos por esperanzas sin orillas, anhelan poseer la llave de oro de la ciencia, que confían en manejar de modo singular a los efectos de la felicidad.

El ímpetu con que la nueva edad ha demandado la divulgación de la enseñanza, y con que lo ha ido logrando, ha dependido de la madurez de cada democracia. La enseñanza se desenvuelve en Europa juntamente con la línea general de la organización política: fué aristocrática en su etapa inicial, y así, surgen, en los comienzos del XIII, los estudios universitarios para dar satisfacción a los deseos de unos pocos; se ensancha cuando irrumpen nuevas clases, y en su virtud, se desprenden de aquéllos los estudios de Humanidades en el Renacimiento, que son origen de lo que posteriormente ha de llamarse segunda enseñanza; intenta democratizarse cuando Europa lo desea, y para ello, al final del XVIII, aparece la escuela primaria con carácter oficial, como función pública; es el siglo XIX, en fin, el que difunde el principio de la obligatoriedad; mas como el liberalismo de esa edad, en su optimismo, identificó la permisón y el mandato jurídico con la realidad, ha sido preciso que la crítica ponga de manifiesto la diferencia

(1) Forma este trabajo un capítulo del libro del Sr. de los Ríos, *El sentido humanista del socialismo*.—Madrid, J. Morata, 1926.

entre permitir y ser realmente posible, para que se inicie la fase actual bajo la presión de nuevas masas y nuevos ideales: la socialización de la enseñanza, etapa postrera de la democracia política en la vía de la cultura.

## II

### Sentido y alcance de la socialización de la enseñanza.

El hombre, el hombre pleno, el hombre posible, el mejor hombre que en cada cual sea dable formar, he ahí el punto de partida y el punto de llegada para el educador; he ahí la misión de la enseñanza organizada en vista de las vocaciones. Como consecuencia, el numen de la escuela ha de ser aquello más eficaz para despertar las ambiciones ideales latentes, las nobles apetencias aún dormidas, cuanto contribuya a poner tensa, vibrante, la personalidad del educando; el numen de la escuela ha de ser, pues, lo que Herder llamaba áticamente la gracia, la sugestión amable, la colaboración voluntaria, y nunca la amenaza cuartelera; el numen de la escuela ha de ser el arte, el gran arte. «La poesía y la realidad—ha escrito un gran pedagogo español, Cossío—son las fuentes más puras de toda inspiración educadora: leed—decía a los maestros—los grandes poetas, sobre todo los universales y humanos, porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis, para vuestra labor cotidiana, lo que no os darán nunca los libros de texto...: la visión nítida, cristalina, al través de la creación poética, llena de luz y vida, de todo lo más alto que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad* otra vez vista por el genio..., estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras féculas donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas personales ideas» (1).

(1) Véase M. B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, ediciones «La Lectura», pá-

Y así ha de ser, porque el arte es el más apto medio de refinar la sensibilidad y predisponer con ello el espíritu favorablemente a la comprensión y simpatía; sensibilizar es crear interés, ensanchar el ámbito de la curiosidad, sumirnos en el universo y dotarnos de una fina antena con que recoger las ondas del espíritu; el hombre sensible ama la interpretación y no se detiene en el plano primario e inmediato. La zona de goces nobles, así como la capacidad de crear, dependen de la sensibilidad; cuidar ésta ha de ser, pues, el mandato primero de la escuela de mañana.

## III

### Organización de la misma.

Mas ¿en qué forma organizar la enseñanza a fin de que las posibilidades no hallen obstáculos exteriores que les impida advenir realidades? Desde el Jardín de Infancia al más alto centro universitario, todo ha de estar dispuesto de modo que ni la carencia de medios ni la necesidad de subvenir a las atenciones familiares sean óbice para que la vocación y la capacidad logren madurez fecunda. Ese trabajo vocacional que en su hogar de penuria realiza con ilusión el niño es tan fértil a la sociedad como el que más tarde pueda realizar cuando florezca su persona en la profesión a que su vocación le incite; ambos, pues, deben ser remunerados; y si el porvenir de la comunidad depende así de la altura del nivel medio como del que alcanzan los mejores, en interés común habrá de propugnarse por abrir vía amplia y fácil a todos los hombres, para que cada cual dé su rendimiento.

El grito de combate ha sonado: ¡la escuela única o unificada! Alemania y Austria, Estados Unidos e Inglaterra, Suiza y Francia comienzan las iniciaciones, ocupando la vanguardia los pueblos germanos, en los que, para conciliar el desarrollo de las vocaciones con la mesura en el gasto,

ginas 50 y 51; véase asimismo el folleto de Herder *De la gracia en la escuela*, publicado por la misma editorial y precedido de unas páginas exquisitas de Luis de Zulueta.

se han creado las escuelas para los más capaces, a quienes se lleva más tarde a donde la preferencia les empuja. La fórmula no es totalmente feliz: los más capaces, ¿a qué edad? ¡Hay, por ejemplo, tantos niños que se hunden y tantos que nacen a nueva vida en la crisis de la pubertad! Los centros de enseñanza han de estar dispuestos a recibir al que llame, cualquiera que sea su edad y condición, y prestos a ayudar económicamente al que se consagre devotamente al estudio (1).

Hasta hoy, la enseñanza es, de hecho, patrimonio de clase: «mientras Institutos, Universidades y centros superiores de investigación estén reservados a jóvenes pudientes, en vez de ser hogares abiertos por su gratuidad a cuantos ansien saber y en los que se faciliten medios de vida a los que carecen de ello, como compensación o pago de la jornada de estudio, que si es provechoso al individuo no lo es menos a la comunidad; mientras las llamadas Escuelas de Artes y Oficios reciban a sus discípulos después de haber cansado su cuerpo en una labor física previa, en vez de recogerlos en el momento de pleno vigor del día, remunerándoles suficientemente el trabajo que hacen dentro de la escuela; en tanto no se lleve esto a cabo, no se puede decir que se ha abatido el más firme bastión del régimen de los privilegiados y que la democracia, aun en su forma primaria, ha llegado a plenitud; en rigor de hecho, la enseñanza, en sus más refinados momentos, es hoy patrimonio de la fortuna» (2). A veces, tal cual muchacho de temperamento heroico y de padres excepcionalmente dispuestos al sacrificio hacen un esfuerzo, y, a pesar de su penuria, pasan a las líneas de vanguardia, a las clases directoras. Pero una sociedad no

puede fundar su actitud sobre la generalización de virtudes de excepción, sino que ella misma ha de colaborar intencionalmente a la obra de aquilatar y seleccionar. La escuela unificada cumple este fin: ella es el instrumento supremo para la renovación de las aristarquías o aristocracias. Una vez más hallamos motivos para sostener que el método por excelencia para crear las aristocracias efectivas, esto es, para sacar los mejores de entre todos, es la democracia social; nos encaminamos hacia el régimen de la competencia y superioridad espiritual, mas en vez de reducir el vivero de donde puedan elegirse los que alcancen tal significación, importa a los intereses generales de la Historia, de consuno con los del individuo, que no quede nadie fuera del vivero. Ese es el alcance de la socialización de la enseñanza y ése el blanco al cual apunta la escuela unificada.

En la reserva de los grados superiores de la enseñanza a favor de una clase, han visto los privilegiados, al menos con los agudos ojos de la intuición, el modo de que perduren aquellos valores ideales que al oficiar de normas, ora sirven para contener, ya para guiar, bien para desviar... Arriba, en los centros superiores de cultura, se forman los que inevitablemente han de tomar la dirección de las organizaciones de la vida social: la fábrica, la Universidad, el Gobierno, y arriba, en esos centros, se cuecen ora los ideales con que se aspira a fecundar la Historia, bien los hombres que han de propugnar por ser los guías que lleven a los pueblos a la práctica de esos empeños; quien allí no llega, quien no disfrute de los bienes culturales de la enseñanza superior y aspire a aquellas funciones, tiene grandes probabilidades de que el tiro de su ballesta sea corto de alcance.

Hace más de un siglo que se creó la escuela pública gratuita, mas apenas si todavía se han oído dentro de las aulas universitarias y escuelas superiores los llamamientos del pueblo. La llamada segunda enseñanza y enseñanza superior se resisten a perder el encanto esotérico; diríase que

(1) El lector puede orientarse en todo lo que concierne a los noveles movimientos pedagógicos de la post-guerra en la colección del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, en la *Revista de Pedagogía*, que dirige el Sr. Luzuriaga; en las publicaciones hechas por este mismo publicista en el Museo Pedagógico Nacional, de Madrid, y en numerosos folletos y obras de la colección *Ciencia y Educación*, editada por «La Lectura», en Madrid.

(2) Véase nuestro estudio *La Crisis de la Democracia*, pág. 21.

la forma primigénica de la enseñanza, aquella en que se nos revela unida a la función sacerdotal, para hacer posible descifrar los símbolos mediante el rito, vive aún dentro de ella. En el decurso de la Historia, efectivamente, el saber es uno de los más claros orígenes del poder, y porque quien primero supo fué el sacerdote, buscó la realeza atraída por la acción mágica atribuída al saber, le unció a su carro, y siempre que pudo, trató de absorber de él ya el saber mismo, bien su parte externa, la más impresionante: el rito, los gestos.

Con los mismos ojos con que veía la clase privilegiada el valor que para sus privilegios tenía y tiene el reducto de la enseñanza clásica y superior, principia a ver el movimiento socialista el alcance que para la renovación espiritual del ambiente histórico y para el logro de sus anhelos ha de representar el acceso de todo hombre con vocación y aptitud a las cimas de la enseñanza: allí o en sus aledaños no se ha fraguado, pero sí refrendado con regocijo, y aun a veces creado el derecho positivo que contiene las actuales normas de licitud e ilicitud, las modas de ideales; y es en esos centros donde mayor obstáculo hallan las grandes innovaciones que externamente se suscitan. Poner la enseñanza superior en relación íntima con la vida social, no sólo será provechoso por las razones apuntadas, sino por el ímpetu con que la propia ciencia ha de florecer.

Pero porque al saber le disputa la riqueza el poder es por lo que ha sobrevenido una íntima crisis en la enseñanza en este último medio siglo, edad de oro del capitalismo. Riqueza es sin duda alguna poder; en vano Roma deja sin derechos al cliente, porque cuando éste es rico, los derechos de su patrono son más de él que de éste; en vano se repite el propósito por la Rusia bolchevique con el burgués enriquecido; a la postre, éste va obteniendo los derechos de ciudadanía que de hecho ejercía a través del obrero asalariado por él mismo.

Y el culto de la riqueza es causa de que el capitalismo provoque en el seno de la enseñanza una valoración de la mayor im-

portancia; como el rango no se sostiene siempre con el mero poseer, sino que precisa a veces completarse con la ostentación, precisa gastar, y, en su virtud, el ganar para gastar lanza a los privilegiados hacia actividades y aprendizajes antes desdenados; ganancia y dispendio producen una revulsión tal en el mundo de la enseñanza, que, cual corresponde a una edad de mercaderes, los movidos por afanes de oro, o se encuentran en la preparación para alcanzarlo o en medio del mercado. Las salpicaduras de éste llegan a la ciencia, a la cual, pragmatizada, se le pide tan sólo eficacia crematística. El desinteresado goce contemplativo huye, pues, de la enseñanza superior por obra y gracia del espíritu capitalista que todo lo penetra; tanto, que no sólo empequeñece los fines del conocimiento, sino que hace al hombre ajeno a su obra, induciéndole a desamor por lo que crea, ya que sólo le hace ver en ello una base de remuneración.

#### IV

#### El valor de la profesión.

Sin embargo, la organización vocacional de la enseñanza es una exigencia psicológica y moral, precisamente porque es necesario que cada hombre sienta, como dijimos en el capítulo anterior, que exterioriza lo más sazonado de su vida interior en la profesión elegida.

La enseñanza así concebida hará posible a todo hombre incorporar su espíritu a la labor cotidiana que realice; modelar mediante su emoción artística y el plexo de sus cualidades su obra profesional. El trabajo vocacional es la apetencia máxima de toda alma limpia; es el modo de aportar al acervo común los frutos mejores de nuestro huerto interior.

La profesión por vocación no sólo une al hombre consigo mismo, creando el más fuerte lazo, y al propio tiempo el más tenue y agradable entre su vida interior y exterior, sino que permite enlazarle a la labor social utilizándolo en aquello para que es más apto. La enseñanza tiene, pues,

un doble mandamiento: educar al hombre cultivando en él la unidad del espíritu y crear al profesional respetuoso con su obra, encariñado con ella, que es su creación, y, por tanto, aquello en que debe recrearse, como lo hace con el hijo de su carne. «La educación profesional —ha escrito el padre espiritual de la nueva España, D. Francisco Giner— obliga a todo hombre a apresurarse para ser órgano activo de la vida social y tomar sobre sí una de sus funciones, convertida en centro de su acción, por el cual adquiere sentido y dignidad su persona, avergonzándolo de todo parasitismo y reservando el goce pasivo y gratuito de los bienes comunes para el niño, el decrepito, el idiota, el inútil: en suma, para el incapaz de producción. Pero... este cultivo de la especialidad, que da la solidez a la obra social del individuo y lo salva de la dispersión, y de la incoherencia, y del *dilettantismo* y del fracaso, despierta al propio tiempo su interés universal por todas las cosas, y, de consiguiente, por educarse en ellas y por servir las» (1).

Una desviación satánica en el valor humano de la acción profesional ha sido causa de que se llegue, por parte de algunos elementos, en la lucha contra el capitalismo, a predicar el sabotaje, que es una forma de ir internamente cegando la más pura fuente de que dispone todo hombre para realizarse ante sí mismo; trabajar denigrando en sus calidades nuestra propia creación no es labor trivial que deje sin huella al espíritu, sino que en la medida en que envilecemos nuestra obra envilecemos nuestra conciencia, con nuestra alma; la lucha contra el capital es necesaria por razones morales, pero tiene un límite: la moralidad misma, y se halla donde se compromete la propia dignidad, la actividad profesional, que es el más alto exponente de la moral social y la garantía de un mañana mejor. El sabotaje es, pues, un arma de dos filos; porque si hace daño a lo que creamos, lo hace asimismo al que lo crea, ya que lo indignifica.

(1) *Ensayos sobre Educación* («La Lectura»), página 328.

Quien piense en la profesión humanizada por la vocación y en las unidades profesionales o sindicatos con un concepto del honor profesional fundado en la perfección del servicio ejecutado y en la dignidad de la función permanente que le está asignada puede medir la distancia que separa la acción profesional actual de la que es preciso exista y habrá de surgir cuando la organización social vaya coordinando sus instituciones con la vida vocacional. Mas el instrumento de mañana hay que crearlo hoy, y ello no es posible con una disposición de espíritu que desvíe a las profesiones del cumplimiento moral de los servicios.

Ahora bien: ¿de qué modo organizar éstos con miras a un régimen socialista? ¿A qué medios apelar para superar el régimen capitalista en su derecho económico? ¿La política social puede llegar a dar el fruto que el revisionismo de Bernstein ha creído ver en ella? El enriquecimiento interior de la democracia, la transformación de su estructura de meramente política en social, ¿es labor que pueda quedar confiada a la política social tradicional?

---

## REVISTA DE REVISTAS

---

### FRANCIA

*Revue Pédagogique.* — *Paris.*

JULIO

*Las ideas de un director de escuela primaria superior sobre la reforma de la enseñanza*, por L. Bouriel. — La opinión pública, con una competencia y una imparcialidad muy discutibles, a veces, discute con aspereza, después de la guerra, la importante cuestión de las reformas que deben introducirse en todos los grados de la enseñanza. Las críticas son, sobre todo, negativas, en el sentido de que tienden a supresiones mejor que arreglos nuevos. Unos, bajo el vocablo de «la Escuela única», tienen a la vista, sobre todo, la supresión pura y simple de las clases preparatorias y elementales de los Liceos

y Colegios, obligándose a todos los niños a pasar por la escuela municipal; otros, a nombre del mismo principio, reclaman la desaparición de las Escuelas Normales de Maestros como establecimientos de cultura general. Los futuros maestros de escuela irán al Liceo o a la Facultad. La enseñanza primaria superior se ve atacada en su principio mismo por dos categorías de escuelas, que tienen, sin embargo, fines distintos: Liceos y Colegios, de una parte, y escuelas prácticas y de industria, por la otra. Los detractores de las disciplinas citadas sacan, sobre todo, sus argumentos de la confusión que se ha introducido en los fines perseguidos por estos diversos establecimientos, esforzándose cada uno por salir de su esfera y competir con sus vecinos. No se sabe si son las escuelas primarias superiores las que hacen competencia a la enseñanza moderna, primer ciclo, de los Liceos y Colegios, o si es lo contrario lo que ocurre; lo cierto es que los programas son análogos, aun cuando su espíritu sea diferente; las escuelas prácticas, las recién llegadas a la gran familia universitaria, que en su origen debían formar únicamente técnicos, obreros y contables, se han dispuesto a preparar para Artes y Oficios, cuyo concurso de ingreso exige, ante todo, una sólida cultura general. Por lo visto, el árbol universitario se desenvuelve con tanta vitalidad y savia, que reclama un buen horticultor para dirigir mejor este desarrollo. Es preciso buscar la unidad bajo la diversidad y, sobre todo, que la especialización no comience demasiado pronto. Pedir a un niño de 12 años que se decida definitivamente entre lo clásico y lo moderno parece ser un contrasentido pedagógico.

*Algunas observaciones sobre la lógica infantil*, por P. H. Besseige.—Expone los resultados comentados de algunas observaciones y experiencias. Se ha partido de la teoría de Piaget, que considera la lógica del niño, cuyas leyes procura destacar y precisar, como esencialmente distinta de la del adulto, en su estructura y en su funcionamiento. El niño es «egocéntrico», lo cual significa que «en

lugar de adaptarse a las leyes del mundo exterior, adapta este mundo exterior a las leyes de su propio pensamiento». Ahora bien, este pensamiento está dominado por creencias; ignora la duda, y, seguro de sí mismo, aun cuando confunda más o menos la realidad sensible con la imaginaria, se desenvuelve según los esquemas que el niño ha construido al azar de las asociaciones. Situado a medio camino entre el pensamiento «artístico», íntimo e incommunicable, definido por Freud, y el pensamiento socializado, caracterizado por la toma en consideración, por parte de la conciencia, de las relaciones, el pensamiento egocéntrico se presenta como una especie de lógica afectiva inconsciente. De aquí se derivan todos los demás caracteres del pensamiento infantil: yuxtaposición simple de los hechos mentales; incapacidad de educarse antes de los 7 a los 8 años, en la lógica de las relaciones; ineptitud para sorprender las relaciones de la parte con el todo; «sincretismo», que puede representarse como una asimilación perpetua de todas las cosas a los esquemas subjetivos... globales»; ninguna resistencia a las contradicciones; incapacidad para el razonamiento formal, etc. Hasta la edad de 7 u 8 años—por lo menos—, sería el niño un enfermo desde el punto de vista lógico; y la impotencia para sorprender ciertas relaciones se manifestaría en los alumnos hasta el final del período escolar primario. Por ejemplo: «se presentan al niño un cierto número de proverbios fáciles de comprender y un cierto número de frases correspondientes, agrupadas al azar, pero cada una de las cuales tiene el mismo sentido que uno de los proverbios citados; se suplica al niño que busque la correspondencia. Ahora bien; hasta los 11 ó 12 años, el niño escoge la frase correspondiente casi al azar o, al menos, al azar de analogías superficiales». Se comprenden las consecuencias. Son graves. Si, durante la mayor parte de la escolaridad, el niño es «impermeable» a la lógica del adulto, se ve claramente el grado de esterilidad a que están condenadas la mayor parte de las tareas escolares clásicas. Rousseau

decía ya que no es preciso razonar demasiado pronto con los niños; los descubrimientos de la ciencia psicológica moderna parecen aportar, desde este punto de vista intuitivo, una confirmación rotunda. Queremos que el niño recoja las relaciones entre las ideas, y que conduzca, con vacilación, sin duda, pero también con orden, las etapas de su espíritu. Ahora bien; si tiene una mentalidad propia; si es incapaz, en el sentido estricto de estos términos, de juzgar y de razonar; si nos esforzamos en explicar lo que él no sabría comprender, ¿no sería preciso entonces modificar fundamentalmente los principios directores de nuestra pedagogía; proceder «de dentro afuera», en lugar de penetrar «de fuera adentro»; poner de relieve «todas las virtualidades comprendidas en el espíritu del niño», en vez de procurar iniciar al niño en nuestros conocimientos? El Sr. Lapiere prevé, si se confirman, una verdadera revolución pedagógica. El conocimiento más exacto de la infancia debe provocar una renovación de los métodos y, como consecuencia, de los programas. Se trata de destruir el viejo edificio escolar para reconstruirlo. Se concibe, por tanto, que los espíritus prudentes reclamen primeramente, con el Sr. Lapiere, experiencias variadas, numerosas y probatorias. Este trabajo es, precisamente, una especie de informe sobre algunas experiencias relativas a la lógica del niño, con las conclusiones obtenidas. Los autores establecieron un cuestionario sobre un problema determinado—la adquisición por el niño de la idea de causa. Pero se incluyeron ciertas preguntas destinadas a poner de relieve el «animismo» infantil; es decir, «la tendencia a ver la vida dondequiera que una cosa se mueve», como dice Ferrière; animismo que está ligado muy estrechamente al «artificialismo» de que habla M. Piaget, y que se muestra, en particular, por la disposición a atribuir, sin sombra de prueba, causas humanas, «artificiales», a la producción de los fenómenos naturales, tales como los ríos, los mares y las montañas. En contra de lo que se esperaba, los puntos de vista de Piaget y de Ferrière no

fueron confirmados por la experiencia. Con sólo dos excepciones, los niños examinados no parecen ni tan animistas ni tan egocéntricos como se esperaba. Y muchos niños, incluso menores de 6 años y medio, testimoniaron, con sus respuestas, un giro de espíritu bastante positivo. Conclusiones: 1.<sup>a</sup> La mayoría de los niños de menos de 8 años no se precipitan en buscar explicaciones sincréticas (es decir, confusas) sobre fenómenos que están demasiado lejos de ellos para que les interesen realmente. Son numerosos los niños que ante preguntas como las de: ¿por qué se desplazan las nubes? ¿Sabe el agua del río dónde va?, contestan que «no lo saben». Cuando los niños responden—después de alguna vacilación—: el fuego es vivo porque quema, el agua sabe que corre porque se agita, no por eso es forzoso admitir que en el niño estas respuestas equivalgan a una explicación animista o egocéntrica. En realidad, es animista el niño que  *Cree*, en el sentido etimológico del término, que las cosas inanimadas y móviles tienen una vida análoga a la suya propia. Ahora bien, las respuestas del tipo indicado pueden explicarse, sencillamente, por la impotencia en que se encuentra el niño joven para representarse claramente el contenido de una palabra, como la de *viviente*, en cuya significación no ha reflexionado, y que, sorprendido por una pregunta repentina, se ve llevado a definir según un carácter análogo y no específico. Para el niño que no comprende realmente la palabra *viviente*, lo que ve provisionalmente es que la cosa quema o que se agita. Pero cuando se le pregunta a continuación: entonces, si el fuego quema o si el agua es viva, como un pollo, ¿se le podrá matar? El niño ríe y manifiesta que no cree en la vida real del fuego ni del agua. Habría que ver tras de ciertas respuestas infantiles—precipitadamente interpretadas como animistas—un esfuerzo realizado por el niño para alzarse a la comprensión de cosas que se le presentan repentinamente y en las cuales no ha tenido hasta entonces ni el ocio ni el gusto para pensar, porque son extrañas a sus preocupaciones inmediatas y porque supe-



ran su nivel intelectual. La insuficiencia de los conocimientos, la indigencia del vocabulario y también la insuficiencia de adaptación mental, podrían explicar, sin duda, las respuestas del tipo indicado. Pero entonces, ¿quedaría fundamento para hablar de una mentalidad y de una lógica infantiles, como diferentes de las del adulto? Cuando el niño vacila en responder, o intenta una explicación que juzgamos torpe, pero que corresponde, en realidad, a un esfuerzo para descubrir y expresar relaciones concretas, ¿es realmente un ser aparte incapaz de comprender, ni siquiera guiado por un maestro consagrado a ayudar su inteligencia débil, pero no específicamente distinta, una cultura apropiada? ¿Es preciso concluir y convenir con Piaget, en que hasta los 7 8 años, la inteligencia pueril que obedece a leyes originales y fijas está cerrada a nuestros modos de pensar y que es preciso, por consiguiente, emplear procedimientos nuevos, que es preciso indagar?

*El acento escolar; su tratamiento*, por M. Prof.

*Notas sobre el movimiento psico-técnico en Alemania*, por L. Abramson.

*Notas pedagógicas.*

*Iniciativas.*

*A través de los periódicos franceses*, por Jean Vidal.

*Los libros.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LOS PROBLEMAS DE LA LENGUA A LA LUZ DE UNA TEORÍA NUEVA (1)

por A. Sechehaye.

(Continuación.)

La lengua es, pues, una *institución humana*. Como todas las instituciones humanas, varía de un país a otro y evoluciona a través del tiempo. La lengua es una costumbre que no tiene que ver con la vivien-

da, ni con el alimento, ni con la constitución de la familia, ni con el culto de la divinidad, sino con la comunicación de los pensamientos. Lo mismo que el hombre eligió la madera, la piedra o el bronce para hacer sus primeros instrumentos, eligió los procedimientos vocales, el sonido de la glotis y la articulación bucal como la mejor materia para formar los signos de su lenguaje. Lo mismo que el niño recién nacido hereda por educación ciertos procedimientos técnicos, ciertos conocimientos o creencias tradicionales, ciertas costumbres, hereda también el lenguaje de sus padres. Por todas estas herencias, disfruta del beneficio de lo que las generaciones anteriores supieron inventar de útil. Podrá a su vez modificar o añadir algo a este patrimonio colectivo y legarlo a sus descendientes. En fin, lo mismo que los hombres que han creado los primeros utensilios no miraban más que a un fin inmediato y absolutamente práctico de defensa, alimentación, etc., los que primero utilizaron signos fonéticos convencionales no obedecían más que a una necesidad actual: tratábase de dar un orden, de pedir algo, de tener una aclaración necesaria. Sin embargo, estos primeros esfuerzos humanos llevan en germen resultados mucho más vastos que los que directamente se lograban. La técnica del salvaje, al perfeccionarse, se convierte en el automóvil y la telegrafía sin hilos, toda la ciencia, gracias a la cual la humanidad moderna domina y conoce la naturaleza. La costumbre o la creencia más primitiva es un primer balbuceo de moral o de religión. Y unos cuantos signos convencionales útiles, he aquí la palabra humana, ese magnífico instrumento mediante el cual el hombre posee su pensamiento y da expansión a su inteligencia.

Ya veremos lo que Saussure objeta a esta asimilación demasiado completa de la lengua a toda clase de instituciones humanas. Pero su espíritu se apoderó de este principio inicial: el lenguaje es antes que nada un conjunto de costumbres organizadas. Esto fué para él el término de la madeja que se trataba de desenredar. A partir de ese momento, todos sus esfuerzos se

(1) Véase el número de noviembre del BOLETÍN.

aplican a esta labor única: corregir, completar, transformar a Whitney, aunque permaneciendo firme en el principio muy sencillo y muy evidente que había establecido con tanta fuerza y tan buen sentido.

Lo que vió en el curso de este trabajo no se dió prisa en comunicarlo. Sólo lo hizo en los últimos años de su vida, cuando dió una enseñanza regular de estas materias; y el *Curso de lingüística general*, en que expuso su doctrina, es una obra póstuma publicada según las notas de sus discípulos.

### III

La doctrina de Fernando de Saussure puede resumirse en un cierto número de principios o tesis, ya que se trata más bien de una serie de afirmaciones que se deducen sucesivamente de un principio común.

La primera de estas tesis nos dice que *en el conjunto mal determinado de los fenómenos que se designan bajo el nombre de lenguaje hay que distinguir dos cosas: la lengua y la palabra.*

Si esta distinción no es absolutamente nueva, Saussure tiene, sin embargo, el mérito de haberla presentado con la insistencia que conviene, y de haber hecho de ella la piedra angular de todo el edificio de la lingüística.

La *palabra* son todos los actos con los cuales comunicamos nuestro pensamiento. Cuando hablo, realizo un acto de palabra. Cuando entro en una sala donde está reunida una sociedad animada, es la palabra lo que de todas partes me impresiona el oído. Una carta, un libro son manifestaciones de la palabra fijada y como inmovilizada por la escritura. La palabra es siempre individual, ocasional, acto particular; pero todos los actos que son de su jurisdicción obedecen a una cierta ley convencional, que asegura su inteligibilidad; esta ley, que nos viene impuesta por el medio en que vivimos, es la lengua.

La *lengua* debe definirse, pues: el conjunto de las convenciones adoptadas en una dada colectividad para asegurar la inteligencia de la palabra. Un diccionario francés y una gramática francesa, supo-

niendo que estuviesen perfectamente bien hechos y que lo pudiesen estar, representarían la lengua francesa, el Código de todos cuantos hablan el francés. Pero, en realidad, ese Código está escrito, no en papel, sino en las costumbres, es decir, en la materia cerebral de los individuos que lo hablan. Todos los miembros de una misma colectividad, pueblo o nación poseen un conjunto de costumbres idénticas, es decir, una misma lengua, que es propiedad de todos.

Es la lengua aquella institución social de la que hablaba Whitney, mientras que la palabra es siempre un acto individual, es energía y función, según la definición de Humboldt. El pensamiento de Saussure es el estudio de la lengua, considerada como factor específico del lenguaje humano y objeto propio de la lingüística.

De las tesis que siguen, tres se refieren a la naturaleza de esta institución lingüística, y las siguientes, a sus evoluciones, a su desarrollo, a su vida. Empecemos por las que se refieren a la naturaleza de la lengua.

La lengua, pues, separada de la palabra, de la acción de hablar, y considerada en sí misma, es un objeto de ciencia de una naturaleza completamente particular y que pide ser conocida con exactitud. Institución social, como las leyes que nos rigen, como nuestras costumbres, nuestras creencias, pertenece a la categoría muy distinta y muy especial de las *instituciones semiológicas* o de los sistemas de signos admitidos dentro de una colectividad.

Las formas de cortesía, ciertos ritos religiosos, las insignias militares, los sistemas convenidos de señales, los signos usados por los sordomudos, los guarismos, la escritura, etc., son instituciones semiológicas. *La lengua no es más que un caso particular* — quizás el más importante — *de un caso general, y los problemas que entraña deben considerarse antes que nada como problemas de Semiología.* De este modo podríamos formular la segunda tesis, cuyo alcance es muy grande.

Gracias a él, la lingüística se coloca en su debido lugar y en sus relaciones natu-

rales en el conjunto de las ciencias. Además, tiene esta tesis importantes consecuencias prácticas.

En efecto, mientras Saussure, diferenciando la lengua de la palabra, previene una confusión que se repite sin cesar entre lo que en el lenguaje pertenece a la psicología individual (la palabra) y lo que pertenece a la psicología colectiva y social (la lengua), quiere, al colocar el problema lingüístico en la Semiología, prevenir otra confusión no menos corriente y no menos fatal. Hay un problema de las instituciones sociales en general, que se resuelve con el conocimiento y la aplicación de los principios de la psicología colectiva; pero entre esas instituciones, los sistemas de signos establecen un problema distinto, mucho más delicado, que pide principios particulares. Y en ello está precisamente el error de Whitney; el cual, si tuvo razón al decir: la lengua es una institución social, no la tuvo al no añadir: pero es una institución que no se parece a nuestras costumbres ni a nuestras leyes, y de la que no puede juzgarse por analogía con éstas. Donde el autor de la *Vida del lenguaje* traza un paralelo sorprendente, Saussure, por el contrario, quiere que se distinga y se vea bien la disparidad de los casos.

¿En qué consiste el carácter especial de la *Semiología*? ¿En qué excede en complicación a la psicología colectiva? Una tercera tesis va a contestarnos, diciendo que *toda Semiología es esencialmente una ciencia de los valores*.

He ahí el punto esencial de la cuestión, y aquí es donde hay que insistir y que explicarse.

El término valor nos es familiar en el dominio económico. Tiene valor todo aquello que nos es útil, o que puede cambiarse por cualquier cosa útil. Puede cada cual suponer fácilmente que hay valores convencionales, el de un billete de Banco, por ejemplo, y otros que son naturales, y como quien dice inherentes a las cosas, como el de un saco de trigo. Sin embargo, los economistas saben muy bien que hasta los mismos valores que decimos naturales de-

penden de la oferta y de la demanda, y que varían según condiciones ajenas a los objetos. Todos se dan clara cuenta de ello en una época en que a grandes acontecimientos políticos acompaña un encarecimiento general de todos los géneros. Pero si ciertas circunstancias pueden hacer encarecer el trigo muy por encima del precio corriente, hay otras también que podrían depreciarle y hasta hacerle perder todo su valor. Para que nuestro saco de trigo valga algo, hace falta que existan bastantes hombres, seres inteligentes y capaces para calcular, que tengan necesidad de trigo para vivir; y aun existiendo esos hombres, si suponemos que por cualquier capricho mórbido o por cualquier escrúpulo supersticioso porffan en ayunar o en alimentarse de otra cosa, el saco de referencia no valdrá nada. La necesidad que viene de la naturaleza no es nada sin el deseo y la voluntad, y en último análisis, lo que es indispensable para determinar un valor es la voluntad humana.

Y puesto que ello es así, tenemos que concluir que un valor de pura estimación o de fantasía, por lo tanto *arbitrario* (re tengamos esta palabra), por ejemplo, de un objeto de curiosidad, un sello raro o un simple valor de juego (un as de triunfo en algunos juegos de naipes o un rey en el *écarté*), realiza mucho mejor que el trigo o las patatas el tipo abstracto del valor puro, porque la voluntad humana es la que actúa en absoluto.

Sin embargo, una voluntad humana aislada no puede constituir un valor. No nos hallamos en el dominio de la psicología individual, sino en el de la psicología social. El precio que yo atribuyo a una cosa no basta para conferirle una propiedad especial hasta que no haya quien participe de mi sentimiento sobre este punto. Hacen falta, por lo menos, dos personas para que un objeto empiece a valer, y el valor que estas dos personas están de acuerdo en atribuirle no se hace estable si no es corroborado por el consentimiento general. Los sellos de correo, que no son, en realidad, más que pequeñas viñetas, más o menos artísticas, más o menos sucias por la

obliteración, se cotizan en el mercado según la voluntad de la multitud de los coleccionadores, y el as de triunfo del jugador de *bésigue* es precioso, no sólo por consentimiento del jugador contrario, sino también con motivo del juicio idéntico que de él forman cuantos practican las leyes sacrosantas de este juego. Estos valores son impuestos, como quien dice, por una autoridad colectiva.

Ahora bien: ¿no es evidente que lo mismo ocurre por lo que respecta a la lengua? Todo sistema de signos se compone de *términos significativos*. La lengua puede reducirse, si se quiere, para simplificar la demostración, a una colección de palabras que tienen cada una su sentido. Decimos un *caballo*, una *casa*, un *libro* para designar ciertos seres, ciertos objetos. Pero, ¿en virtud de qué son significativos estos términos? En sí mismos no tienen ninguna cualidad expresiva. Tales como los encontramos en la lengua de hoy día, son puramente arbitrarios, es decir, que deben su sentido a una convención creada por la voluntad humana, y esta voluntad no es individual, sino colectiva. Una especie de consentimiento general se ha creado, en cierto modo, alrededor de estos hechos: *caballo* = \*, *casa* = \*\*. Y es este consentimiento lo que confiere a estos valores su estabilidad, su realidad, o, mejor dicho, es el que los constituye.

Sin duda, existen otros sistemas semiológicos que contienen ciertos valores más o menos naturales — pensemos en nuestras muestras de cortesía, nuestras inclinaciones de cabeza, etc. —; pero la convención queda siempre como procedimiento indispensable y suficiente de comprensión mutua, y la lengua, que le da un lugar casi exclusivo, es, no sólo el más importante, sino también uno de los tipos más puros de la institución semiológica. Pero he aquí otro aspecto de la cuestión y una cuarta tesis.

Un valor no existe nunca solo. Quien dice valor dice cambio y sistema de comparación. Cuando se pone precio a una obra maestra de pintura, a un brazo roto,

a una injuria, es que se hacen entrar estas cosas de alguna manera en el círculo de los valores económicos. La apreciación que constituye el valor tiene menos que ver con las cosas mismas que con sus relaciones, y cuando el valor es completamente puro y arbitrario, no entran en juego más que las relaciones. No puede negarse que, para un hombre que tiene hambre, un panecillo tiene un valor por sí mismo (cualquiera que sea el sentido especial que se atribuya aquí a esta palabra); pero, volviendo a nuestro ejemplo de los juegos de naipes, ¿en qué puede consistir el valor de una carta dada, de una sota de copas o de un as de oros? No está, ni en el cartón empleado, ni en la figura elegida; se emplearía igualmente para el caso (puesta de parte la cuestión meramente práctica del manejo), un tanto de metal, una ficha de marfil, o lo que fuera, y la figura de la sota podría también sustituirse por la de un animal, por una figura geométrica o por un número. No: lo que importa es sólo el hecho de que esta carta es distinta de las otras y la regla del juego que establece ciertas relaciones entre esas cartas.

Esta solidaridad es tan estrecha entre las figuras de una baraja, que una carta aislada queda desprovista de todo valor, de toda eficacia, y lo mismo pasa con una baraja incompleta, aunque se componga de las otras treinta y una cartas. Una sola pieza que falte en el sistema hace que la regla del juego quede absolutamente sin objeto. Un sistema de valores es un equilibrio de piezas o de términos que se hallan determinados por relaciones de unos con otros.

¿Es esto verdadero respecto de la lengua? ¿O los valores de los sistemas semiológicos caen fuera de esta condición? A primera vista, podríamos creerlo. El consentimiento general me obliga a ligar la idea de un cierto animal en esta serie de sílabas *ca-ba-llo*. Es una regla de lengua entre muchas otras; pero, ¿en qué es solidaria de la que me hace ligar otra idea a los sonidos: *ca-sa* o *a-mi-go*? ¿No son otros tantos hechos distintos, independientes?

Error, replica Fernando de Saussure; la lengua no es, como fácilmente se la supone, una simple nomenclatura, una colección de etiquetas sobre una colección de cosas. Es un conjunto de signos de tal manera solidarios entre sí, que cada uno no está constituido más que por su oposición con todos sus vecinos. Y ello es cierto respecto de los dos elementos que entran en un término de lengua. Una palabra como *caballo* parece tener en sí misma un sonido y un sentido propios, pero Saussure nos declara que hay en esto una parte de ilusión; la verdadera razón de ser de la palabra *caballo* está fuera de ella misma, en todo el resto de la lengua, porque: *ni los signos fonéticos de la lengua ni las ideas que representan existen sino por las diferencias que se observan entre todos estos signos fonéticos, de una parte, y todas estas ideas, de otra.*

He aquí la cuarta tesis, la que afirma el carácter solidario, es decir, estrictamente *diferencial*, de los valores lingüísticos.

Esta cuarta tesis pide algún desarrollo.

No es fácil darse cuenta, haciendo un pequeño esfuerzo de abstracción, de cómo nuestras palabras se mantienen en equilibrio unas con otras por las diferencias fonéticas que notamos entre ellas. Cuando tenemos que establecer una larga nomenclatura de signos convencionales, para un Código telegráfico, por ejemplo, buscamos términos cuya única cualidad exigida es la de no confundirse unos con otros. Los elementos, sonidos o letras que combinamos con tal objeto nos son en sí mismos indiferentes, con tal de que lleven consigo las necesarias oposiciones. En teoría, no pasa cosa diferente de esto con la lengua. Si ésta es, por definición, un conjunto de signos arbitrarios, su papel como medio de expresión no podría fundarse en último análisis más que sobre este mismo principio racional: tantos signos distintos cuantas ideas distintas.

Es cierto que a este concepto abstracto de la institución lingüística parece que le contradicen ciertos hechos, como la presencia de homónimos en nuestro vocabulario: en francés *un ver* (un gusano), *un*

*vers* (un verso), *un verre* (un vaso) son signos idénticos para ideas diferentes. Pero un idioma, producto de la vida colectiva, no es, como el Código telegráfico, un objeto simple, en el que todo pueda decirse en una fórmula; no tenemos que explicar todos sus aspectos, y nos colocamos aquí en el terreno de los principios primordiales, de estas verdades que nada podría invalidar, aunque sus manifestaciones no sean siempre igualmente claras.

Además, este principio fundamental del signo puramente diferencial verificase también empíricamente en ciertos hechos de observación corriente. Si alguien nos preguntase: «¿Cree usted que una dicción impecable es verdaderamente necesaria para la inteligencia del lenguaje?», contestaríamos: «Según». En efecto: hacemos en este terreno dos clases de comprobaciones diametralmente opuestas. En ocasiones, un matiz muy ligero de articulación que se note puede impedir una equivocación (por ejemplo, entre *vous oublier* y *vous oublier*, o, dialectalmente, entre *la voie* y *la voix*, *l'ainé* y *l'ainée*), y otras veces tenemos una tolerancia casi ilimitada para pronunciaciones descuidadas y hasta viciosas. ¿No es esto prueba de que en el trabajo que consiste en oír y comprender, nuestro oído no se interesa por los sonidos más que en la medida en que son necesarios para evitar confusión de signos?

Si esto ocurre, evidentemente es porque el carácter relativo de estos signos, la propiedad que tienen de ser otra cosa, es más importante que la calidad intrínseca de los sonidos de que se componen.

Pero todo esto no guarda relación más que con uno solo de los aspectos del término lengua. Lo que de él acabamos de decir en cuanto sonido articulado que impresiona nuestros oídos, ¿podemos repetirlo si consideramos la idea, el valor conceptual que está asociado a ese sonido? A primera vista puede parecer paradójico decir que idea de *caballo* consiste, antes que nada, en no ser la de *carnero*, ni la de *caracol*, ni la de *árbol*, etc. Mas para hacer ver lo que hay de verdad en esta afirmación, un poco extraña, puede conve-

nir examinar esta cuestión desde su aspecto genético, y considerar un instante el origen y el desarrollo de nuestras ideas verbales.

La lengua no es la invención de un individuo, que, a semejanza de nuestro padre Adán, viendo desfilar ante sí los animales, haya atribuido nombres particulares a un cierto número de ideas definidas previamente. La lengua nació por colaboración de todos. Su comienzo está en la palabra. Los signos naturalmente expresivos de un lenguaje, al principio espontáneo, aunque siempre ocasional, fueron los primeros elementos con que se hicieron nuestras palabras. Por adaptación recíproca, los individuos que hablaban acabaron por entenderse con ciertos signos, y esta adaptación tuvo como resultado que el lenguaje espontáneo de la naturaleza fué suplantado por el lenguaje convencional en la institución lingüística.

Cuando un individuo habla o emplea un signo (expresivo por sí mismo o convencional), tiene presente, por lo común, una idea particular o bastante precisa. Puede, pues, decirse que la idea existe antes de la expresión en la palabra; pero en la institución lingüística no pasa lo mismo. En ella, los términos tienen un valor que no está gobernado por el individuo, y que sobrepasa y comprende todos los empleos ocasionales que de ellos puedan hacerse. Este valor no puede corresponder a ninguna idea preexistente, por la sencilla razón de que, no teniendo cerebro la colectividad, nunca se compenetró de una idea antes de atribuirle un signo.

En otros términos: la lengua es un «producto» en todas sus partes. Según van naciendo las palabras, el pensamiento de todos, subordinado a la ley colectiva, se fija en ellas y se distribuye entre ellas, y sólo entonces aparecen esas ideas circunscritas y distintas, que son las ideas verbales de la lengua.

Tal vez las cosas no pasarían enteramente de este modo si nuestro pensamiento no se ocupase más que de ideas naturalmente claras. Podemos hacernos representaciones bastante netas de las diversas

especies animales con ayuda de los ojos, y donde el pensamiento de cada uno está bien ordenado en nociones diferenciadas, hay probabilidades de que el pensamiento de todos lo esté también, aun antes de todo lenguaje. Pero las nociones de este género sólo forman una pequeñísima parte de lo que la lengua tiene que expresar. Porque es todo el espectáculo del mundo, son todas las circunstancias de la vida práctica, todas las fantasmagorías de nuestra imaginación, todas las formas de nuestra sensibilidad lo que, cuando hablamos, pasa por nuestros labios en combinaciones infinitamente variadas. Es una masa enorme, infinita e indefinida, de ideas posibles que no se prestan *a priori* a ninguna clasificación estable.

No cabe duda de que la reflexión tiende constantemente a formar conceptos lógicos; lo logra hasta cierto punto, y la lengua es testimonio de ello. Negar todo valor de clasificación objetiva a términos como *padre, madre, niño, carnero, caballo, cuadrado, redondo*, etc., sería atacar de frente a la propia evidencia. La ciencia trata de llegar más lejos todavía y de elevarse por encima de la lengua, de evitar sus oscuridades, para entrar en el dominio de los conceptos completamente depurados. Pero esta observación misma nos enseña que la lógica no es ni el punto de partida ni el punto de finalidad de la lengua. El ilogismo, lo arbitrario, es el carácter inicial de sus clasificaciones de ideas, y nunca se liberta ella completamente de este carácter, que le es inherente por naturaleza.

(Concluirá.)

## INSTITUCION

## EN EL CINCUENTENARIO

## ANTE UNAS BODAS DE ORO

por Roberto Castrovido.

El día 29 de octubre de 1876, los señores D. Laureano Figuerola, D. Segismundo Moret, D. Eugenio Montero Ríos, D. Nicolás Salmerón y Alonso, D. Gumersindo de Azcárate, D. Francisco y D. Hermenegildo Giner de los Ríos, D. Augusto González Linares, D. Eduardo Soler, don Laureano y D. Salvador Calderón, D. Juan A. García Labiano, D. Jacinto Messía y D. Joaquín Costa, que habían fundado la Institución Libre de Enseñanza, la inauguraron con un discurso de su primer rector, el Ministro de Hacienda de la Revolución, D. Laureano Figuerola, en la casa de la calle de Esparteros, que existe todavía, y en la cual estuvo después que la Institución el Casino Republicano Progresista.

La Institución fué ideada en una cárcel. En una cárcel también se dice que imaginó Cervantes *El ingenioso hidalgo D. Quijote de la Mancha*. Fué devolver bien por mal. A una demasia del Poder se opuso una fundación pedagógica. Con echar las bases de la Institución se dió ejemplo educativo a gentes secularmente acostumbradas a la venganza y educadas para el odio taciturno o violentamente expresado. Con sólo idearla, corrigió, calmó, purificó, suavizó, curó y perfumó las no cicatrizadas heridas, abrió los puños crispados y utilizó las manos para trabajar, para subrayar la palabra y para estrechar las que hubiera cortado de buena gana la pasión iracunda. ¡Hermosa iniciación!

El primer Ministro de Fomento de la Restauración, un señor apellidado Orovio, restableció los libros de texto, impuso los programas que aprobara el Consejo de Instrucción pública y atropelló la libertad de la cátedra, dispuesto, según dijo en la *Gaceta*, «a remediar los perjuicios que en la enseñanza había causado la libertad».

Los catedráticos de la Universidad de Santiago D. Augusto González Linares y D. Laureano Calderón protestaron contra el decreto y la circular de Orovio, y fueron suspendidos y sometidos a expediente. Entonces, D. Francisco Giner de los Ríos envió al Gobierno su histórica comunicación, fecha 25 de marzo de 1875, volvió por la libertad de la ciencia y por la dignidad de la Universidad, y se hizo solidario de la protesta de sus compañeros de Santiago. El Gobierno de Cánovas respondió a la comunicación deteniendo a D. Francisco Giner y conduciéndolo hasta Cádiz, donde lo encarceló en el castillo de Santa Catalina.

Le secundaron muchos otros profesores, de los cuales Salmerón fué desterrado a Lugo; Azcárate, a Cáceres; se admitió las renunciaciones que de sus cátedras hicieron Castelar, Montero Ríos, Figuerola, Moret, Del Val y Soriano, y se separó de las suyas, además de a los ya citados, a los catedráticos Sres. Andrés Montalvo, Caterna, Valera de la Iglesia, Muro, Calderón (D. Salvador), Giner de los Ríos (D. Hermenegildo) y Soler. También protestaron, si bien el rector de la Universidad de Madrid, D. Vicente Lafuente, no quiso dar curso a las protestas, los Sres. González Serrano, Méndez Caballero, Merelo, Morayta, Ruiz Chamorro, Serrano Fatigati y Fúster. En diversas Universidades se sumaron a la protesta los profesores señores Canalejas, Villó, Castro (D. Federico de), Sales y Ferré, Barnés, Alfaro, Ares, Comas, Silvela (D. Luis), Pérez Pujol, Millet, Piernas y Hurtado, Machado, Valle y Messía. Y allá en el castillo de Santa Catalina, de Cádiz, un hombre bueno y grande concebía la Institución Libre de Enseñanza, reforma pedagógica encaminada, más que a instruir, a formar hombres, respetuosa con el niño, contraria a los libros de texto y a las lecciones aprendidas de memoria, opuesta a los exámenes y completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no sea la elaboración y la práctica de sus ideales pedagógicos.

Medio siglo hizo el viernes. Las bodas de oro de la Institución Libre de Enseñanza con el pueblo español se celebraron llamada, modesta, sencillamente. Se ha repartido un folleto con un autógrafo y trozos de discursos y libros del fundador, a los cuales ha puesto a modo de introducción unas elevadas, nobles, conmovedoras palabras quien no necesita firmarlas para que, como a hijas suyas, las estimemos. Cerramos el folleto y meditamos. ¡Libertad, paz! Como bruto que tasca el freno corre atropelladora nuestra vehemencia, y cegándonos el juicio, nos hace exclamar: ¡Bodas de oro! ¡Cincuenta años! ¡A pesar del medio siglo, el matrimonio es rato!

No puedo ocultar mi desaliento al comparar lo ideal con lo real, lo soñado con lo conseguido. No puedo, no puedo. ¿Dónde están los hombres útiles para el servicio de la Humanidad y de la Patria? La palabra fracaso, que es todavía más que una palabrota una blasfemia, fué contenida en mis labios por una sugestión fantástica de la lectura del folleto nacida. Tenía ante mí al hombre de la mirada dulcemente intensa, de la bondadosa sonrisa, de las manos acariciadoras; con la hermosa cabeza inclinada al lado izquierdo, el brazo sobre mi hombro, me hizo volver en mí y me conquistó con la suave elocuencia de su voz queda, íntima, advirtiéndome que las obras lentas son las duraderas, y ¡ojalá con usted todos los españoles lo comprendan algún día!; haciéndome entender que somos minoría y que todos cuantos queremos remover la educación nacional lo seremos largo tiempo, y enseñándome que las luchas de hoy no son ya como las que hicieron tan heroicas las vidas de nuestros padres, porque cada vez la cultura va limando las garras a la fiereza humana y dando a las resistencias conservadoras, todavía en nuestro país tan desapoderadas, mejor inteligencia de las cosas, mayor modestia, modos más compatibles con la vida civil.

Subyugado del todo y sólo a medias convencido quedé, y al verme libre de imaginaciones y al volver a leer, respetuoso, las lecciones del con razón llamado maes-

tro de maestros, caí en la cuenta de lo mucho que preocupa ya el gravísimo problema de la educación nacional. Desanima el estancamiento y todavía desalienta más el retroceso. Si Costa, uno de los fundadores, impulsó a ganar en días lo perdido en años, disculpables son en un acólito parecidos arrebatos. A los niños nos compara Giner de los Ríos, quien, con sus lecciones póstumas, sabiamente recogidas, nos limpia de pesimismo y nos ilumina y conforta con la esperanza.

Digamos con él: «Bendita mil veces la divina ley, que del mal saca el bien y lo trae por fuerza a servir y valer para encaminar la Humanidad a su destino.»

(*La Voz*, 1-XI-26.)

## CINCUENTA AÑOS DESPUÉS

### UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA *por Luis Santullano.*

Del cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza queda — y no es poco, en estos tiempos de vacilaciones y desorientación general — una afirmación y un programa, que recoge en sus páginas, pulcramente editadas, el folleto publicado en esta cordial ocasión, y generosamente ofrecido a cuantos lo pidan, amigos o indiferentes, para no hablar de enemigos, ya que la Institución Libre ha sido y quiere seguir siendo obra de paz, «paz, no sólo para los buenos, sino también para todos los hombres». De cuya bondad, actual o potencial, no es lícito dudar, sobre todo si tenemos en cuenta cómo unos y otros, fieles y adversarios, se han dejado influir por los mejores principios que la Institución vino a defender desde el primer día.

Estos principios son claros y sustanciales, y por serlo han podido resistir a las modas pedagógicas, ofreciendo hoy soluciones que todavía constituyen una aspiración, aquí y en otras partes. En este sentido quizá haya ido un poco lejos algún comentarista del cincuentenario al afirmar



la incorporación y realidad, dentro de nuestro programa educativo, de muchas de las aportaciones debidas a la Institución Libre. Sin duda, es cierto que las excursiones escolares, las colonias de vacaciones, el juego, el canto, el dibujo, etcétera, constituyen otros tantos recursos educativos ya admitidos... en los manuales y los discursos académicos. Mas cualquiera persona avisada no ignora la distancia a que aun nos hallamos de tener incorporados, sería y convenientemente incorporados, esos y otros recursos a la labor cotidiana de nuestras escuelas, y no porque los desconozca nuestro magisterio primario. En ese punto sorprende el contraste que existe entre el conocimiento y noble afán de los maestros respecto de la mejor orientación, recogida en el ambiente creado de modo principal por el ejemplo y la propaganda de la Institución Libre, y nuestra realidad docente. La política escolar del medio siglo que cierra este cincuentenario acusa así, de modo manifiesto, su fracaso al regir y organizar un sistema nacional de enseñanza que, gracias a aquel impulso ideal, hubiera podido ser el primero entre los primeros dentro del mapa pedagógico europeo.

Bastará recordar, para que no se juzguen excesivas estas palabras, que la Institución Libre ha colaborado, en Asambleas y Congresos internacionales, para la depuración y afirmación de principios, que alimentan hoy las mejores escuelas extranjeras. Así el tocante a la relación entre profesores y alumnos, de donde arranca toda una novísima corriente pedagógica, de la que son de esperar las más radicales y eficaces trasformaciones, ya iniciadas aquí y allá, en el planteamiento de la obra educativa. «La Institución — dice el folleto conmemorativo, recogiendo palabras escritas por D. Francisco Giner en 1880 — no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la Patria. Para esto no desdeña una sola ocasión de intimar con sus alumnos, cuya custodia jamás fía a manos mercenarias, aun para los más subalternos porme-

nores, contra el uso reinante en toda Europa; novedad esta cuya importancia comprendía bien el último Congreso de Bruselas, donde, al ser expuesta por uno de nuestros compañeros, obtuvo la adhesión más entusiasta». En Bruselas también tuvo oportunidad de conocer quien escribe este breve comentario la impresión e influjo ejercidos por los Sres. Giner y Cossío en los fecundos ensayos debidos al movimiento pedagógico de la famosa «Liga de la enseñanza» belga. Todavía alguno de aquellos esforzados campeones recuerda hoy, en su noble ancianidad, la lejana visita de los profesores de la Institución Libre y sus palabras llenas de doctrina, que sorprendían y estimulaban a quienes se consideraban originales reformadores de la educación pública.

Lo mismo que entonces, que hace más de 40 años, cabe afirmar la actualidad y, en ciertos respectos, la novedad de los principios que ahora confirma la Institución Libre en las últimas páginas de su hermoso folleto: la reverencia máxima que al niño se debe; el interés de la cultura general, múltiplemente orientada, sobre la que se cimenta luego una educación profesional de acuerdo con las aptitudes y vocación, y la importancia superior de realizar el «hombre», la persona capaz de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad la propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas las facultades; el trabajo intelectual sobrio e intenso; el juego corporal al aire libre; la larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; la cordial y constante acción personal de los espíritus; la coeducación, prudentemente regida; la activa cooperación de las familias... Tales son las bellas palabras y los propósitos, en todo o en buena parte allí logrados, que la Institución Libre nos ofrece en su cincuentenario, y que, si las circunstancias ayudasen, cabría presentar hoy, casi lo mismo que en 1876, como programa de educación nacional, conocido más que practicado dentro y aun fuera de nuestras fronteras escolares.

(*El Imparcial*.—6-XI-26.)

EL CINCUENTENARIO  
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

por Manuel Pedroso.

MADRID, octubre de 1926.

«La Institución, cada día con más ansias de universalidad humana, y a la vez más íntima y amorosamente fundida con la madre tierra y la materna raza.»

*Modesta fiesta cordial.*—La Institución Libre de Enseñanza ha llegado joven a sus 50 años. Nació en los tiempos tiernos de la Monarquía restaurada. Fué su nacimiento protesta. Fué toda su vida duro esfuerzo educativo para redimir un pueblo, para salvar a unas cuantas almas del marasmo, con resabios de picardía, que distingue a todas las épocas de restauración, que son renuncia a labor creadora... La fiesta del cincuentenario se redujo al reparto entre amigos de un pulcro folleto, en *Recuerdo de la casa y del maestro*, que recoge palabras, planes, rectificaciones de D. Francisco Giner, que trazan la historia de la gran obra. El folleto, y la visita de unos cuantos amigos, que fueron el 29 de octubre a estrechar la mano de D. Manuel B. Cossío, actual rector, en aquella casita, en aquel mismo cuarto donde D. Francisco preparaba sus notas de clase o cotejaba sus apuntes. No mayor fiesta...

La Institución «ha sido desde el primer momento una institución de reforma pedagógica». El Estado era incapaz de acometer esa empresa. «Había que sustraer a su esfera de acción fines de la vida y órdenes de la actividad que piden una organización independiente.» La libertad que reclama la investigación científica es incompatible con la tutela del Estado. El Gobierno perseguía la ciencia, reacia a encuadrarse en el marco restaurado. Giner, Salmerón, Azcárate, Costa, Figuerola, Linares y los demás hombres que formaban el núcleo de los fundadores reflexionaron en cárceles, o desposeídos de sus medios de vida, sobre aquella verdad. Un decreto de 1875 les había privado de sus cátedras oficiales,

por no unirse sus voces a los acordes de la escolástica, única música científica tolerada. La Institución era «libre». En esta libertad se revela el carácter del «liberalismo» que han conservado siempre los hombres de la Institución. (Uno de los fundadores, Figuerola, fué el apóstol pertinaz del libre cambio en España.) Para don Francisco Giner, el liberalismo se fundaba en la libertad, necesaria a cada uno, para cumplir los deberes de su conciencia, prescando a los demás las condiciones necesarias de vida social. Era su liberalismo una defensa contra la necia *vis compulsiva*. «El Estado no es orden de autoridad, supremacía, poder, sino obligación y servicio al fin racional de la vida.» Y lo mismo el individuo. Las palabras del maestro se alzan en magnífico vuelo de utopía. Vuelan hacia aquel día claro en que se comprenderá «con terror» «los abismos a que conduce el sistema terapéutico de una sociedad que a todas partes intenta acudir con nuevas leyes y organizaciones, con armas, cadenas y cadalsos, superficiales tópicos que comprimen los síntomas, agravan la dolencia, exacerban sus causas». Y una bella frase de poesía sale de labios del maestro. «La ciudad del porvenir.» «Sólo capaz de alzarse en tierra emancipada de la más brutal servidumbre, que es la del espíritu.»

*Un nuevo tipo de hombre español.*—Liberalismo, sí. Pero no abstracto. Libertad para crear. Para corregir males concretos. D. Francisco se horrorizaba ante lo abstracto, lo intelectualista. No concebía al profesor pedante. Porque la pedantería era un desvío de la labor del sabio, que había de crear vida nueva con sus manos afanosas. «¡Claro—solía decir don Francisco a los neófitos, con cierta sonrisa burlona y muy andaluza—, lo primero que tendrán ustedes que cuidar, al ser profesores, es de vencer la pedantería del oficio, que le avasalla a uno.» La ciencia, que, según Sanz del Río, el precursor de todo el movimiento «institucionista», era caso de conciencia, se convertía en don Francisco y los auxiliares de su obra en medio pedagógico. El saber, un pretexto

para educar. «Redimir la Patria... devolverla a su destino» era una de las actividades del liberalismo de aquellos hombres. ¿Cómo ejercitarlo? ¿De arriba abajo? ¿Por ley, decreto o dictadura, como diríamos hoy, menos atentos a lo espiritual? No. Había que despertar el hombre «a la integridad de su ser». La frase, una de las expresiones favoritas de la escuela, es un eco de suave y cálida melodía krausista, música que fortalecía a aquellas almas audaces. Había que redimir por la educación. A las clases jornaleras, «de la servidumbre de la fuerza bruta». A las clases ricas, «de la servidumbre de la ociosidad y del parasitismo». Crear el tipo de hombre español nuevo.

La Institución, en aquella gran marea de incultura, por fortuna ya muy vencida, con que la nación sale del segundo tercio del siglo XIX, hubo de atajar el «flaco carácter moral, tan enervado en una nación indiferente a su ruina, y a otra clase de indiferencia, que comprometía el cuidado del cuerpo. Oleadas de alumnos irrumpían, a principios de curso, en la clase de Filosofía del Derecho, que D. Francisco Giner regentaba en la Universidad Central. Allí, en pequeño, se presenciaba el choque entre la masa nacional y su nuevo espíritu. Nada sabía la ola del nuevo espíritu. Por las aulas, hasta entonces, sólo había roto contra peñas verdaderas. A clase de D. Francisco acudía la masa, no más que para aprobar «una asignatura». Y era frecuente que aquella ignorancia indujera de buena fe a cometer actos de indiferencia higiénica. A veces, un desgarramiento pectoral, seguido del choque del proyectil contra el entarimado, anunciaba en las alturas de la Filosofía del Derecho la persistencia, muy siglo XIX, de la ineducación nacional. Don Francisco, en silencio aterrador, suspendía su explicación del *ethos griego*; pero el silencio sólo era comprendido por los iniciados. En otra ocasión, D. Francisco, que gustaba inducir a sus alumnos a las delicias del campo—maravilloso monte del Pardo, a dos pasos de Madrid, y puros aires de Guadarrama—, preguntó con tímida discreción pedagógica: «¿Y usted,

Sr. X, qué hace los domingos?» «Pues, cuando no hay toros, los paso en el café.» D. Francisco se estremecía, y aquel gesto suyo, tan natural, solía, como en aquel caso, surtir efecto pedagógico. Al consultar a otro oyente sobre su vocación: «¿Qué le gustaría a usted ser?», obtuvo del licenciado en leyes, hijo de padre cacique, la siguiente respuesta: «¡Yo, diputado a Cortes!» A D. Eugenio d'Ors, en ocasión distinta, le hizo la misma pregunta, y nuestro cordial amigo le contestó: «Yo, filósofo, D. Francisco.» Al aspirante a diputado, que se contentó con el oficio de juez de primera instancia, nada replicó don Francisco, pero a d'Ors le contestó: «¡Gran aspiración! Hace muchos años que trabajo en Filosofía, sin que crea que he llegado a filósofo.» Han pasado muchos años desde estas historias. Exactamente 21. Cerca de un cuarto de siglo.

Estas son anécdotas; pero muestran—menos la última—a D. Francisco en lucha viva con el medio cultural español. Tanto le importaba que el alumno comprendiera el *ethos griego*, o la filosofía de Kant, como el conseguir que adoptara una norma de educada civilidad. El hombre de carne y hueso era lo que venía a cuento, no tanto el sabio o el tipo abstracto. Era lo más preciso, lo más difícil de conseguir. Crear una nación con ansias espirituales. Y así, D. Francisco y la Institución dedicaron su labor a la obra callada de afinar almas. El folleto que conmemora el cincuentenario refleja en bella frase ese sentido: «La Institución, cada día con más ansias de universalidad humana, y a la vez más íntima y amorosamente fundida con la madre tierra y la materna raza.» La Institución creía que no era posible reformar sin tocar a la vida entera, a la conducta, al sentido, a la educación total del hombre. Quería mantener en el espíritu del español la devoción a las grandes ideas, infundir en su ánimo «el generoso amor a todo bien, el culto del trabajo, el refinamiento sin mollicie, la virilidad sin aspereza, el concierto de la contemplación y de la acción». La educación, en la época niveladora, del dominio de la masa, había

de afirmar el desarrollo de la personalidad individual. «Esta es una obra de paz», escribía el maestro poco antes de morir. Y trató de arraigar en España el espíritu de equidad y tolerancia «contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas». El sentido de la religión, principio absoluto de unidad, tácito o expreso, que se halla en el fondo de todas las confesiones y teísmos, debe ser cultivado en la escuela, «despertando en el niño la conciencia de nuestra subordinación (humildad) universal, cada vez más delicada y profunda».

*Los procedimientos.*—Las anteriores notas tratan de expresar el espíritu de la Institución. Sus procedimientos pedagógicos se distinguían por ser «completamente distintos de los usuales y reglamentarios». Ante todo, educar. Despertar el interés de los alumnos. Procurar «que se asimilen aquel todo de conocimientos que cada época especialmente exige para cimentar una educación profesional». A este «todo de conocimientos» llama la Institución «Humanidades». Nada le es ajeno, ni en el cultivo del alma y del cuerpo. Rechaza el sistema corruptor de exámenes y de emulación de premios y castigos. No quiere «libros de texto», pero sí que los alumnos se acostumbren a manejar los libros. La coeducación es un principio esencialísimo del régimen escolar.

Las excursiones, otro procedimiento educativo de la Institución, han descubierto a España. «El amor patrio a la tierra y a la raza sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad con ellas.» Mucho antes de que surgiera la generación de 1898, de que Azorín descubriera a «Castilla» y los pueblos de España, de que despertara en la literatura una nueva sensibilidad frente al paisaje patrio, unos grupos de muchachos recorrían las viejas ciudades españolas, guiados por los hombres de la Institución. A través del arte y del paisaje rehacían el concepto de España como unidad cultural. En modestas vasijas de barro descubrían las finas líneas del arte popular, y en las sencillas telas de Segovia, la armoniosa combinación de colores. Y a

D. Manuel B. Cossío se debe la prodigiosa hazaña de incorporar el Greco a nuestra vida nacional. «El descubridor del Greco», así ha llamado a Cossío el gran crítico de arte alemán Meier Graefe. Y no sólo el arte, sino la naturaleza de España, se rendían ante aquella banda de muchachos, tan bien guiados. El maestro grababa en la conciencia de los muchachos las líneas severas del paisaje castellano o las atrevidas quiebras de la sierra del Guadarrama, donde D. Francisco, sentado en la oscura piedra, acariciaba el tomillo, despertándolo a fragancia.

*Corrección de «faltas de ortografía espiritual».*—«A pesar de la exigüidad de sus medios, ha llegado la Institución a constituir una de las fuerzas de más enérgico influjo en la educación nacional.» Así se consignaba en una circular del Ministerio en 1905. De aquel amable hogar, de aquel tranquilo jardín de la calle del Obelisco, 8, flanqueado por dos conventos de monjas; de la obra en la Universidad y fuera de ella, de los hombres de la Institución, ha surgido toda la renovación pedagógica española. Que no es sólo fachada, sino también contenido. Ejemplo: el Centro de Estudios Históricos. Pero el maestro, en notas escritas en el último año de su vida, no se cuidaba del balance de hechos. «De lo que hemos logrado y perdido, hecho y fracasado.» No un balance del que «sólo espíritus frívolos o esclavos pueden sacar ocasión de vanidad y miseria». D. Francisco Giner vivía en tensión frente a su obra. Seguía fiel a su espíritu general; pero su inquietud le inducía a descubrir «faltas de ortografía espiritual». La posibilidad de aquellas faltas removía su conciencia creadora. Es curioso cómo para conciliar los grandes rasgos de la obra con las «faltas de ortografía», cita «al Santo Padre», en aquellas palabras «que la conservación de los mundos es una creación continua». «Los problemas hierven sin enfriarse.» Ante el aumento de influencia de la Institución en la vida española, al entrar ésta en su cuarto decenio, exclama D. Francisco asustado: «¡Tenemos favor y estamos perdidos!» El favor se debe a que

el nivel general ha subido. Sí, pero, ¿y los problemas nuevos, que hierven sin enfriarse? ¿No ha de intranquilizar al medio, ahora contento, el continuo fluir de la obra?

Torturaba al maestro el dualismo que planteaba a la Institución, como escuela, la terrible rémora de los exámenes oficiales, que obligaba a los alumnos, para obtener títulos académicos, a distraer su actividad del estudio, «en vez de enterarse de las cosas y hacerlas». Estudiar para examinarse, «es decir, para hacer ver y creer que sabemos». «Esto es un desastre.» «Esto aleja a los alumnos de la obra», anotaba, melancólico, el maestro en su último año de vida. El examen aparecía de nuevo, como al principio de su labor, como una gran crueldad contra la cultura nacional. Con esta inquietud murió el maestro. La Institución Libre, creación de D. Francisco, alma suya, que dejó entre los suyos, ha celebrado su primer cincuentenario, y sigue animando la vida espiritual española. Discreta frente «a la pasión con que se revuelven las mayorías decrepitas», contempla con recogido silencio la obra por hacer.

(De *La Nación*, de Buenos Aires, del 9 XII-26.)

### LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

El viernes pasado se cumplió el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza. El decreto del primer Gobierno de Cánovas, que suprimió la libertad de cátedra, ha hecho más por el progreso de nuestra pedagogía que todas las reformas proyectadas y llevadas a cabo por el Estado. Sin aquella medida de intransigencia, tal vez no se hubiera fundado la Institución, y sin ésta, probablemente hubiera tardado más en penetrar en nuestra enseñanza un espíritu semieuropeo. Piénsese en lo que han sido durante mucho tiempo las cátedras, los institutos, las escuelas, y con algunas excepciones — cada vez más fre-

cuentes —, encontraremos persistencia de métodos antiguos y concepciones completamente equivocadas o desatinadas de la pedagogía. En muchos aspectos nada hubiera variado sin la labor de núcleos independientes, que han vivido aparte del Estado. Si hoy podemos registrar algún cambio o avance, ha sido porque un espíritu nuevo ha llegado a infiltrarse en los organismos oficiales por el conducto de hombres formados fuera de ellos, en el Extranjero y en la Institución Libre.

Qué límites ha alcanzado y alcanza la influencia de la Institución es difícil de averiguar, porque el ambiente espiritual allí condensado se ha difundido y esparcido hasta donde no pudiera creerse. Esto es lo que no han visto muchos denostadores de la Institución, que le suelen reprochar su carácter aparentemente cerrado. Sin equivocarse mucho, podemos decir que los ideales pedagógicos de la Institución están en el aire, y como aire los respiramos y de ellos vivimos, sin darnos clara cuenta, porque ya son consustanciales a nuestra vida. Con gran acierto escribía Luis de Zulueta en *La Libertad*: «Casi todas las ideas pedagógicas de la Institución Libre, que en los comienzos sorprendieron o indignaron, han sido ya admitidas por todos, aun por los adversarios, al cabo de este medio siglo. Que en educación, lo esencial es la personalidad del maestro, al que hay que elevar hasta la cultura superior y la más alta consideración social; que el niño debe desenvolver su propia actividad, y no como por entonces se afirmaba en la apertura de la Universidad Central, «recibir pasivamente, estereotipadas en su alma, las ideas que le comunica»; que la primera y la segunda enseñanza forman una unidad, un solo proceso de formación humana; que una enseñanza continuada de varias materias en todos los cursos debe sustituir al antieducador sistema de las asignaturas aisladas; que el catedrático que instruye debe ser, a su vez, el educador que convive con los alumnos; que los juegos y los ejercicios físicos, los trabajos manuales, el dibujo, el canto, las excursiones y viajes escolares son parte esencial

de la educación; que la mujer debe ser instruída como el varón, colaborando a su lado en las letras y en las ciencias». No todas estas ideas se han llevado a la práctica de la enseñanza; pero aceptadas casi unánimemente, cada vez se aproxima más el momento de su realización. El mayor elogio para la Institución Libre es decir que las ha adelantado medio siglo, cuando todavía nuestra pedagogía se encontraba en un estado no muy diferente del que acusan algunas descripciones de nuestros clásicos.

Para algunos, la tacha de la Institución Libre es el krausismo. Tal vez sin este contenido, reducida puramente a una escuela de métodos pedagógicos, la aceptarían. Sin embargo, por muchas objeciones que se ocurran contra la filosofía krausista, ha de reconocerse que, sin ésta, probablemente la pedagogía de la Institución no hubiera estado tan saturada de emoción y religiosidad. La pedagogía es un método: lo que, dentro de este método, ponía el espíritu era la filosofía. Ella ha dado a los grandes pedagogos de la Institución el concepto elevado de su labor, la persuasión que el maestro ha de poseer para poder persuadir a su vez; ella ha sido la base firme que necesita toda labor espiritual para sostenerse.

Por estas razones, al cumplirse el medio siglo de su fundación, aun los que en ella encuentran defectos, han de considerar con respeto la obra y el noble esfuerzo que representa. Su rector actual, el señor Cossío, ha recordado la fecha, «la escondida fecha». En ella miles de españoles, que no hemos tenido ninguna relación directa con la Institución, nos reconocemos deudores suyos, no en una doctrina espiritual, sino en lo que más importa: en la libertad de espíritu.

(*El Sol.*—2-XI-26.)

---

LIBROS RECIBIDOS

Jiménez de Asúa (F.), Valderrama (C.) y Vara López (R.).—*Sobre el valor y*

*significación de la llamada prueba de Frey para el examen funcional del bazo.*—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Gallego (Abelardo).—*Contribución al estudio de las lesiones del hígado en la tifohepatitis de los pavos.*—Don. de ídem.

Idem.—*Contribución al diagnóstico histológico de la rabia.*—Don. de ídem.

Idem.—*Modificaciones de los métodos C. Biot y de Könrich para la coloración del bacilo de Koch en los tejidos.*—Don. de ídem.

Idem.—*Sobre la presencia de corpúsculos fusiformes en las células gigantes en un caso de tuberculosis perlada.*—Don. de ídem.

Idem.—*Sobre un nuevo tipo glandular. Contribución a la histología de las glándulas circumanales del perro.*—Don. de ídem.

Idem.—*Contribución a la histopatología de las glándulas circumanales del perro. —Adenoma y adenocarcinoma de la región anal. —Nuevos detalles estructurales.*—Don. de ídem.

Cuatrecasas (José).—*Excursión botánica a Alcaraz y Riópar.*—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1926.—Don. del Museo.

Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en los años 1923 y 1924.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1926. Don. del Ministerio.

Luzuriaga (Lorenzo).—*El analfabetismo en España.*—Madrid, J. Cosano, 1926. Don. del Museo Pedagógico Nacional.

Marañón (Jesús).—*Impuestos de derechos reales y trasmisión de bienes y sobre los bienes de las personas jurídicas.*—Madrid, Editorial Reus (S. A.), 1926. Don. de la Editorial Reus.

García del Real (Dr. Eduardo).—*Tratado de patología médica.*—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de ídem.

---

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