

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 OCTUBRE DE 1927.

NUM. 811.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Un factor oculto en la crisis de la educación, por *Ernesto Nelson*, pág. 289.—La escuela primaria y la pre-orientación profesional, por *Fontégne*, página 294.—La enfermera escolar y sus relaciones personales, por *Margaret Farquhar*, S. R. N., página 295.—Problemas de la enseñanza de la Química orgánica, por *D. Antonio Madinaveitia y Tabuyo*, página 300.—La Liga internacional de educación nueva, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (continuación), página 306.

ENCICLOPEDIA

Literatura española contemporánea, por *Aubrey F. G. Bell*, pág. 313.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Nota preliminar al vol. II de los «Ensayos menores sobre educación y enseñanza», de don Francisco Giner, por el *Prof. D. Domingo Barnés*, página 317.—Noticia, pág. 320.—Libros recibidos, página 320.

PEDAGOGÍA

UN FACTOR OCULTO EN LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

por *Ernesto Nelson*.

Nuestro país, y con él las naciones nuevas hijas de España, ofrecen la particularidad de que, en ellas, la organización del Estado moderno no fué precedida por la existencia de una *élite*, que fuese a su vez producto de una cultura preexistente. Las antiguas colonias de España, podadas, en cuanto a cultura y refinamiento se refiere, por la paja aventada desde la metrópoli, se vieron obligadas a instituir un experimento social nuevo en la historia: el de «crear» una cultura, a base de una *élite*

artificial (llamándola así en contraposición con esa *élite* natural que nace de la armonía entre ciertas necesidades sociales y el genio individual capaz de satisfacerlas).

Apresurémonos a declarar que debemos a esa intervención del Estado lo que somos. Hizo posible el nacimiento de la nacionalidad de entre el caos dejado por la revolución y la guerra civil; ha secularizado la educación; ha cerrado el período militar e inaugurado la era civil en el gobierno del país; ha formado un cuerpo de legisladores, publicistas y hombres de letras que han actuado como *leaders*, como verdaderos formadores de nuestras instituciones; ha dado a la educación una sanción brillante y ha incorporado el país al movimiento científico universal.

Pero al mismo tiempo de realizar estas altas e ineludibles tareas, la intervención del Estado en la cultura ha tenido consecuencias graves, que hacen crisis una vez que aquellos importantes fines han sido logrados.

Al organizar y «crear» una cultura, el Estado introdujo ciertos elementos perturbadores que iban a romper el equilibrio que existe entre la oferta y la demanda de la labor humana, cuando ésta se realiza dentro de la libre concurrencia; equilibrio que asegura el triunfo a los más aptos, abre la oportunidad a toda vocación genuina y establece la armonía entre el interés social y el interés individual.

Analícemos esos elementos perturbadores: En el intenso proceso formativo que realizara el Estado, la cultura debió nacer adherida a un privilegio—condición *sine*

qua non de su formación —, y el privilegio consistió en sustraer las actividades profesionales a la libre concurrencia. El factor decisivo de este privilegio fué el título, o sea el documento por el cual el Estado asume la plena responsabilidad por la idoneidad del titulado, y le sustrae a los azares del mercado libre. Comienza dicho privilegio organizando un mercado cerrado, al que sólo puede entrarse por un camino largo y azaroso, lo que hace que la oferta de profesionales sea menor de lo que sería si la profesión fuera libre; cosa que de golpe coloca, por tanto, al profesional en condición económica privilegiada, con respecto a los que desempeñan las demás labores libres. En segundo lugar, el proteccionismo profesional conferido por el diploma se extiende hasta defender al diplomado de la concurrencia dentro de su propio gremio; pues las inevitables diferencias de aptitud entre sus componentes no conducen a la selección de los inaptos, ya que es admisible que existan inaptos entre los graduados por el Estado. Todos son teóricamente idóneos, todos pueden aspirar por igual a las prebendas cuyo goce exige la presentación de un diploma. En tercer lugar, el diploma extiende su beneficio hasta defender al diplomado contra su propia incuria: el diploma es *ad vitam* y no pierde su fuerza aunque el portador llegue a ser una ruina intelectual y moral. No se necesita más para explicar la enorme atracción que la Universidad ejerce sobre la juventud, ni por qué el diploma, precioso salvoconducto, vale en realidad más para la mayoría de los profesionales que los conocimientos impartidos desde la cátedra.

Pero al rodear de privilegios a ciertas formas de cultura, el Estado desnaturaliza el sentido de esta última. La desplaza de su centro natural, que es el individuo, y sustituye los valores intrínsecos de la cultura por los valores convencionales que nacen de su ejercicio profesional. La Universidad se considera entonces como el dechado del más alto tipo de cultura, y el título que confiere es mirado como la suma consagración de toda labor cultural. Y no obstante esta exaltación exagerada de la

Universidad, el valor esencialmente cultural de ésta desciende, en realidad, al pasar a ser un establecimiento profesional en el que es difícil prosperen los estudios realmente desinteresados. La ciencia pura no encuentra tierra propicia en las Universidades profesionales. La Universidad ajusta, pues, su *curriculum* a un mínimo cultural, mal que, como hemos de ver, es extensivo a todas las instituciones educacionales. Veamos ahora cómo esta situación disloca los intereses del profesional y de la Universidad con respecto a los de la sociedad.

Pertrechado con tantos privilegios, el graduado de la Universidad afronta la sociedad con ánimo tranquilo. No pesando la amenaza de una sanción severa por su posible ineptitud, aquél ha reducido sus actividades universitarias al mínimo de aprendizaje compatible con la posesión del diploma. No es por perversión de su espíritu por lo que el estudiante no reclama de la Universidad mayores enseñanzas, ni más horas de clase, ni mejores laboratorios, ni nuevas asignaturas. Su indiferencia nace de la falta de coincidencia entre su interés y el interés social. ¡Ya pediría todo aquello si al salir al mundo le esperara la lucha formidable de la concurrencia, y si todos sus logros hubieran de deberse a su acción exclusiva, sin el mágico auxilio del documento que le exime de responsabilidades! Pero en el mundo de intereses trastocados en que vive, el estudiante pensará siempre con el personaje de Hugo Wast, que lo mejor sería «abolir los exámenes y otorgar los diplomas por votación de los mismos alumnos».

El fenómeno de que el diploma valga en sí más de lo que representa como presunción de saber efectivo queda así explicado suficientemente.

En cuanto a la Universidad, caen sobre ella los males inherentes al monopolio, que para su mal la mantiene a cubierto de los efectos saludables de la concurrencia. La intangibilidad de que gozan sus graduados la inmuniza contra la reacción social. La acecha un peligro gravísimo: puede degenerar. Si es pobre y nueva, procurará cre-

cer en prestigio, en movimiento docente, en recursos, y al efecto, aspirará a aumentar sus alumnos con especiales cebos. No lo haría si cada Universidad lanzase sus productos a un mundo de lucha abierta, porque entonces, los fracasos refluirían sobre ella. Pero en un mundo donde no se fracasa, ¿quién osaría reprochar a su *alma mater* el haberle cedido a poca costa el privilegio? Cuando sea poderosa y rica y la irrupción de alumnos amenace disminuir las oportunidades económicas de un gremio, entornará sus puertas y cercenará arbitrariamente la prebenda, agravando así los resultados del privilegio y contribuyendo a depreciar más todavía las actividades no profesionales. He ahí visibles los efectos de la irresponsabilidad que confiere al monopolio. No hay garantía permanente de que la Universidad funcione en consonancia con el Interés social.

El que ha contemplado el espectáculo maravilloso de las Universidades libres de la otra América, alguna de las cuales ofrece 1.500 cursos, a los que asiste una juventud no urgida por los inmorales atractivos de la prebenda, ha advertido con tristeza su duro contraste con las nuestras. Allí 600 Universidades malas y buenas se brindan al estudiante. El público, consciente de la diferencia de calidad de lo que se le ofrece, puede adoptar una actitud crítica, de investigación y de sanción. El alumno, por su parte, si la tentación lo llevase al camino del menor esfuerzo, no tardaría en sufrir los terribles resultados de la lucha con los mejores. En previsión de tal fracaso, él será el primero en reclamar de la Universidad más trabajo, más eficaces enseñanzas. Y las Universidades, no sufriendo de la anestesia del monopolio, responden a esos influjos compitiendo en recursos, en profesorado y en enseñanzas.

En Estados Unidos, los estímulos naturales concurren a que la Universidad se perfeccione automáticamente, y tal ha acontecido desde los tiempos en que se prodigaban los títulos, hasta la hora actual, en que centenares de Universidades se han cerrado, asfixiadas por el vacío creciente que les ha hecho la opinión.

Entre nosotros, a la inversa, todo concurre a que la Universidad librada a las fuerzas que sobre ella actúan decaiga, debido a la tensión de intereses, que no sólo no coinciden, sino que se oponen al interés social. Ya se observa una puja entre algunas de nuestras Universidades para atraer al estudiante brindándole facilidades nunca ofrecidas hasta ahora. Se inició esta caza al alumno abreviando el término de algunas carreras menores. Luego vino la innovación de abrir las puertas de ingreso a Medicina, Derecho e Ingeniería a profesores normales... Arrastradas por esta concurrencia *a rebours*, en la que la sociedad sale perdiendo, las Universidades nuevas crean institutos propios que eluden el ciclo secundario...

La poderosa succión de la Universidad no sólo ha alterado el concepto social de cultura, no sólo ha perturbado el equilibrio del mercado de trabajo, sino que ha desnaturalizado nuestro sistema educacional. Ante todo, ha tenido por efecto dar un carácter preparatorio a la enseñanza secundaria, a despecho de una previsora pero teórica cláusula constitucional, de leyes, decretos, declaraciones y esfuerzos, todo lo cual no ha logrado mantener en el plan de estudios secundarios ni una asignatura que salga del consabido cuadro de requisitos preuniversitarios. Con ello, la enseñanza media continúa empobrecida, y dentro del fatal *mínimum*, sin posibilidad tampoco de incorporarse el moderno y fecundo principio de la electividad. ¡Qué lejos estamos de esa proliferación sorprendente de la enseñanza secundaria en Estados Unidos, verdadera encrucijada de caminos orientados a todas las vocaciones, con puertas abiertas a todas las formas de actividad, con docenas y docenas de asignaturas y la amplia y generosa oportunidad de libre elección de estudios!

En segundo lugar, el Colegio Secundario es un anticipo y siempre valdrá más ante las gentes como lugar de preparación al privilegio que como centro de enseñanza («La cuestión es pasar»). Por malo, por pésimo que sea un colegio secundario, su pobreza docente no afecta la gran función

que lo hace deseable. Esta situación confiere al mal profesor una impunidad de que centenares aprovechan, y mantiene ocultas mil pequeñas llagas que no surgen a la luz, como ocurriría si la sociedad pusiera realmente a prueba la labor «docente» de esos institutos. En tales condiciones, la mejora didáctica que normalmente se empeña en realizar el Ministerio no está secundada por el concierto de intereses en juego.

La encadenada serie de consecuencias remata en la que acaso resulta más grave. Por haber privilegiado una forma de cultura, el Estado se ve obligado a escatimar su goce. De aquí que el Estado, con ser la única fuente importante de la educación entre nosotros, se ve compelido a mezquinar cada vez más una dádiva que por aquella misma causa es ya de suyo pobre. Comparada con la de Estados Unidos, nuestra situación es de una inferioridad alarmante. Allí existen 21.500 colegios secundarios, frecuentados por más de «cuatro millones» de alumnos de 14 a 17 años de edad. ¡Para sostener la comparación necesitaríamos 1.800 colegios secundarios! Es que allí se ha podido dar paso libre, sin peligro para nadie, hacia los estudios secundarios, a las multitudes estudiantiles empujadas por las exigencias de la vida moderna, ante las cuales la socorrida instrucción primaria es ya insuficiente como cultura general. En cambio, nosotros, pueblo igualmente libre, fervoroso como él de democracia, donde no existe ni la más leve sombra de temor por la expansión de la cultura pública, nos vemos obligados, por una fatal correlación de circunstancias, a levantar barreras ante el niño que termina su ciclo primario. Y lo doloroso es el reconocimiento de que, no procediendo así, se llevaría al país a un desastre.

Y nos vemos obligados a levantar barreras y hacer que el paso del estudiante a través del colegio se parezca a la difícil prueba de caminar entre botellas sin voltearlas, justamente cuando los Dewey, los Decroly, los Ferrière, los Dalton, las Montessori proclaman los derechos educacionales del niño y del adolescente, y el de-

ber de adaptar los métodos de enseñanza a sus vocaciones, a sus mismas incapacidades. Mas, ¿cómo proceder de acuerdo con estos principios, que, por otra parte, todo educador argentino hace tiempo ha hecho suyos, ante la corriente de aspirantes a la prebenda cultural? Por uno que llega, que «triunfa», es menester que cuatro queden en el camino; y no es exagerado afirmar que las actividades del Estado están en gran parte encaminadas a descubrir esos cuatro, y a eliminarlos, no obstante quedar ellos desmoralizados, fracasados, sin ideas prácticas sobre nada, pobres crisálidas que no son ya gusanos ni nunca serán mariposas, con un conjunto de nociones que apenas les permiten balbucear un santo y seña que sólo tiene valor en las altas esferas, donde nunca llegarán.

Claro está que levantamos esas barreras con un propósito positivo: el desviar la corriente de una malsana preferencia y alimentar instituciones de enseñanza comercial e industrial. Pero con ello, el Estado se ve obligado a limitar estrictamente la función de la enseñanza secundaria a la preparación de los futuros universitarios, no pudiendo darla a millares de otros necesitados de ella, y de quienes a su vez el país necesita. Porque en los tiempos que corren, la cultura secundaria es un requisito casi universal, como lo fuera la primera en los días de Sarmiento. Los cuatro millones de estudiantes secundarios en los Estados Unidos siempre serán el grueso de las milicias educadas, el núcleo robusto de la formación del país. Desde 1863, nosotros no hemos hecho sino 40 000 bachilleres, y vamos en camino de formar cada vez menos, en vista de que las profesionales van llegando al punto de saturación. El estudiante de comercio y de artes y oficios será siempre un pobre sustituto del estudiante que se empapa en las disciplinas de una cultura a la vez clásica y científica. Contra los cuatro millones de estudiantes secundarios, los Estados Unidos, «el país de mercaderes», sólo tiene 188.000 alumnos de comercio.

Mas, ¿cómo desviar esas corrientes sin reducir primero el privilegio que aquéllas

comportan? Porque es de toda evidencia que el encumbramiento de las labores en el campo privilegiado de las profesiones y de todo el tren que las precede no se ha realizado sin una correlativa depreciación de las actividades relacionadas con el mercado libre y abierto. Para mayor mal de males, un taller industrial de aprendizaje juvenil o una granja para la práctica agrícola han sido siempre entre nosotros infaltables anexos de los asilos de niños indigentes, idiotas o depravados. ¿Será maravilla, con todo eso, que por cada 10 alumnos que cursan estudios secundarios, uno sólo haya abrazado las carreras industriales, y que los 600 concurrentes a todas las escuelas agrícolas del país quepan en el más pequeño de nuestros colegios metropolitanos?

No queremos decir, con todo lo que precede, que la educación no debe ser asunto de Estado. Grave error sería llegar a tal conclusión. El Estado no puede entre nosotros desentenderse de la educación, pues ésta ha sido su obra, y desde los días de Sarmiento el maestro, Mitre y de Urquiza, fundadores de Colegios Nacionales, el idealismo educacional compenetra la función pública. A despecho de la realidad, el Estado proclama su interés en la difusión de la cultura y se enorgullece de las sumas que invierte en esa tarea y de la cantidad de mentes a que alcanzan. Si algo ocurriera que lo permitiera, el Estado sería el primero en imitar a sus congéneres del norte, y empapelaría también las calles con letreros que dijeran: «Venid, jóvenes de ambos sexos, instruíos, educaos. La escuela primaria no es ya bastante para satisfacer la necesidad de cultura. No hay actividad humana que no requiera el paso por un establecimiento de enseñanza durante la adolescencia. No abandonéis las bancas sin que nuestros institutos hayan descubierto vuestras verdaderas aptitudes. Contamos con oficinas preparadas para determinar vuestras vocaciones y orientarlas. No importa cuáles sean vuestras deficiencias parciales. El país reclama el desarrollo de vuestras habilidades salientes».

Sí; el Estado argentino, los estadistas argentinos, no verían el menor peligro en trazarse, si pudieran, ese programa cultural. En su homenaje al gran educador Joaquín González, el actual ministro ha dicho: «La nacionalidad, en sus fueros esenciales, no se defiende, ni la democracia efectiva se ejercita con sólo el bagaje del abecedario, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y algunas diluídas nociones de historia y geografía; una cultura media más amplia y una posibilidad para todas las mentes capaces y anhelosas de llegar a las más altas esferas de la ciencia y del arte deben ser programa fundamental de todo argentino». Programa generoso de educación, en que esta actividad recibe una interpretación humana y social; pero que sólo podrá realizarse liberando al Estado de una identificación demasiado estrecha con las implicaciones económicas de la cultura; identificación que le daña, pues le impone una función restrictiva que achica su gran misión de propulsor de esa cultura que tanta falta nos hace. Felices tiempos para todos aquellos en que el Estado pueda presidir serenamente en la dádiva generosa de cultura, sin temores, sin condiciones, sin regateos, como se da el agua y el jabón, sin ceño fruncido, sin miradas de desconfianza, sin hurgar las ignorancias del que pide luz, sin injustas exclusiones de los que más necesitan de sus favores, dándose todo él gozosamente y repartiendo las enseñanzas del aula y del laboratorio como se reparten libros, a manos llenas, sin que el acto generoso acompañe al temor de convertir cada libro en el distintivo de la prebenda o en la justificación de un parasitismo social.

Liberar al Estado de esa contradicción fatal entre el anhelo de sus hombres y las imitaciones del sistema dentro del cual se mueven; devolver al Estado su posición exaltada y neutral; dar aire a sus magníficas alas, he ahí la gran tarea. Tarea ardua, enorme, que se conceptuaría imposible si no fuera por la convicción de que no puede ser imposible lo necesario, lo imprescindible; si no la reclamase el descontento en que desde hace tiempo viene debatiéndose

nuestra enseñanza pública: si no la impulsaran las definiciones mismas de justicia, de educación y de democracia. Para realizarlas habrá que arremeter por entre una maleza de intereses, de prejuicios, de sofismas y de dudas sinceras, evitando al mismo tiempo que el interés venal o el sectarismo se apresten a ocupar posiciones que el Estado abandonase. Tarea para dos o tres generaciones, en fin, a las cuales tocará cerrar la era de protección cultural en que vivimos, y que ya ha cumplido su misión histórica.

(*La Nación*, Buenos Aires)

LA ESCUELA PRIMARIA Y LA PRE-ORIENTACIÓN PROFESIONAL (1)

por Fontégne.

A) *Fin de la orientación profesional.*

La orientación profesional tiene por fin dirigir al niño, al salir de la escuela primaria, hacia una profesión que responda a sus *gustos* particulares, a sus *intereses* dominantes, a sus *conocimientos* escolares y extra escolares y a sus *aptitudes* diversas, físicas, intelectuales, morales, sociales y artísticas, sin dejar de tener en cuenta la situación de la *familia* y el *estado del mercado del trabajo*. La orientación profesional no pretende ni operar una selección abstracta entre todos los niños ni actuar en beneficio exclusivo de una sola forma de actividad. Aspira a colocar a cada uno en su sitio, cualquiera que sea la profesión ejercida, y concilia así, en el límite de lo posible, los intereses individuales con el interés colectivo.

Las necesidades económicas, diversas según las regiones y las localidades, regularan su funcionamiento. En los centros rurales, la orientación profesional interviene solamente para dirigir hacia una profesión, compatible con sus aptitudes, a

(1) Extracto del informe presentado a la Sección pedagógica de la «Comisión nacional de orientación profesional» y adoptado en la reunión del 8 de febrero de 1927, presidida por M. Maurice Roger, Inspector general de Instrucción pública.

los niños desviados de la tierra por contra-indicaciones formales; para reclutar los artesanos rurales, indispensables para el cultivo industrializado, y para distinguir los niños excepcionalmente dotados, que, en interés del país, deben proseguir sus estudios. En los centros industriales y en las localidades en las que es indispensable el modesto artesano, la orientación profesional actuará, por el contrario, plenamente, estrechamente ligada con el aprendizaje.

B) *La orientación profesional y el maestro.*—No corresponde al maestro dirigir por sí solo la orientación profesional, por varias razones:

1.^a El problema de la orientación profesional no es solamente de orden educativo y social; tiene también un carácter *económico y técnico*. Para orientar a un niño hacia una profesión, es preciso conocer exactamente esta profesión, tener nociones precisas sobre las especialidades que implica, sobre las aptitudes físicas e intelectuales que exige y sobre el porvenir que ofrece. Es toda una técnica que el maestro no posee.

2.^a Para que la orientación profesional sea eficaz, importa que sea *individualizada*. Si se tiene en cuenta que esta individualización exige, de parte del «orientador» o consejero de orientación, un interrogatorio del niño, una conversación, siempre deseable, un estudio profundo de las fichas escolar y médica del niño, un examen atento del mercado del trabajo, y, en numerosos casos, lo que se llama un examen psico-profesional, ¿puede pedirse al maestro y a la maestra no preparados, o preparados, al menos, de un modo insuficiente, que procedan a esta orientación individual, sobre todo donde se trata de clases de efectivos numerosos?

3.^a La orientación profesional no se basta a sí misma; tiene necesidad, sobre todo a la hora actual, en que esta técnica se está construyendo, de ser continuada, controlada y *rectificada* a veces. ¿Puede encargarse al maestro que acuda a los talleres para ver si las aptitudes de un niño se desenvuelven en el sentido del primer

examen de orientación profesional y si los resultados obtenidos responden al consejo que se le dió?

4.^a Toda orientación profesional, en la gran mayoría de los casos, debe ser seguida de una *colocación* casi inmediata en un taller patronal. Ahora bien: la tarea de descubrir un patrón que consienta en ocuparse efectivamente, y con las garantías profesionales y morales necesarias, de un niño de 13 años es tan delicada como la de dirigirle hacia una profesión dada. Exige una competencia que no posee el maestro. Tampoco en este aspecto se le puede imponer, por tanto, la responsabilidad. Proporcionar los informes sobre los conocimientos de un niño, sobre las cualidades de su inteligencia, sobre sus disposiciones naturales y su carácter y, cuando existe un taller escolar, sobre su habilidad manual, a esto se limita el papel del maestro, en el momento preciso en que se hace la elección del oficio. Colabora a la orientación profesional, pero no es el único en asumir la carga. Si, en la práctica, las relaciones de los maestros con los padres y los empresarios les permiten ir más allá del simple consejo, esto no puede erigirse en regla general. ¿Es decir esto que el niño no debe oír hablar de los oficios hasta su salida de la escuela? No; importa que desde la escuela primaria se prepare al niño para escoger una profesión mediante lo que puede llamarse la *pre-orientación profesional* u *orientación profesional general*.

Pre-orientación profesional.— En el curso del último o de los últimos años de escolaridad, la escuela primaria se esforzará: 1.º, en colocar al niño en una especie de *ambiente profesional*; 2.º, en crear en él una *mentalidad* profesional.

Ambiente profesional.— Crear un ambiente profesional es colocar al alumno de hoy, al aprendiz de mañana, en contacto con las realidades. Para que el niño pueda escoger un oficio con conocimiento de causa, es preciso que haya oído hablar de este oficio, que lo haya visto en *acción* y que haya incluso manejado la materia con que tendrá luego que trabajar. Por eso

debe ponerse en la base de toda orientación profesional general, de toda pre-orientación: a) Las monografías profesionales para conversar sobre los oficios. b) En lo que concierne a la industria, las visitas a las fábricas, talleres, canteras, oficinas, escuelas profesionales, museos, exposición del trabajo...; en lo que concierne a la agricultura, las visitas a los campos de experiencias, a las explotaciones agrícolas, etcétera... c) El trabajo manual educativo. Es preciso generalizar en la escuela primaria el trabajo manual educativo, al cual se le deben asignar los fines siguientes: a) Educación del ojo y de la mano. b) Conocimiento más íntimo del utillaje usual; c) Manejo del mayor número posible de primeras materias. d) Posibilidad mayor para el niño de revelar las aptitudes y, en particular, sus aptitudes manuales; consiguientemente, para el maestro, descubrirlas y señalarlas.

No basta crear un ambiente profesional. Es preciso que el niño ame el trabajo, que sienta el valor y la dignidad del trabajo manual y que adquiera, en una palabra, la mentalidad profesional. En resumen: para la *pre-orientación profesional* se pide a la escuela: 1.º, que proporcione a los niños conocimientos generales que permitan al aprendiz de hoy y al obrero de mañana dominar siempre su tarea y sentirse hombre y ciudadano; 2.º, que le haga practicar el aprendizaje de las *cualidades morales* necesarias, cualquiera que sea la forma de la actividad; exaltar en ellos un idealismo nuevo: el idealismo del trabajo.

LA ENFERMERA ESCOLAR Y SUS RELACIONES PERSONALES (1)

por Margaret Farquhar, S. R. N.

Antes de abordar la discusión positiva de los hechos, convendría, sin duda, dar una rápida relación de mis ocupaciones de

(1) Los alumnos de los Cursos internacionales organizados bajo los auspicios de la Liga en el «Bedford College» son actualmente cerca de ciento, y su esfera de acción comprende lo mismo la higiene social entre los pescadores islandeses que las confe-

enfermera visitadora en un distrito rural del Surrey. Los lectores podrán entonces juzgar acerca de las condiciones en que yo he adquirido mi experiencia práctica y estudiar todo cuanto pueda serles útil, claro que eliminando los elementos que no es posible adaptar a su caso particular. En lo concerniente a la obra de higiene social en Europa, la diferencia entre los diversos países es menos grande que la existente entre las regiones urbanas y las regiones rurales. En el Surrey, la enfermera visitadora está encargada de la administración de todos los servicios de higiene pública subvencionados por el Gobierno. Trabaja también para el Consejo provincial el cual recibe un subsidio del Ministerio de la Higiene, y depende directamente del médico del Registro civil, a su vez primer médico escolar del distrito. La enfermera está encargada a veces de hacer una encuesta concerniente a tal o cual tema, del que el funcionario desea obtener mayores informes. Desempeña oficialmente las funciones de enfermera escolar, de inspectora de los centros de maternidad y de protección de la infancia y de enfermera visitadora, investida de los poderes que le confieren los decretos relativos a los ciegos, a la degeneración mental, a la declaración de nacimientos y a la declaración de la tuberculosis. Asimismo puede estar encargada de hacer una encuesta según las reglas prescritas por el decreto concerniente a la profesión de comadrona. El distrito de que me ocupo comprende siete localidades, con una población aproximada de 13.700 habitantes. La escuela ocupa la mayor parte de mi tiempo, y de esta fase de mi programa es de la que quisiera ha-

rencias de puericultura entre los indios. Su trabajo es de tal modo absorbente, que raramente tienen aquéllas el tiempo necesario para detenerse, para pasar revista a toda su labor completa, o establecer, en beneficio de las demás, una relación de las admirables enseñanzas de la experiencia.

Con el fin de ayudarlas a evaluar los resultados alcanzados, la Sección de Enfermeras ofreció, hace un año, recompensas a los tres mejores artículos escritos por enfermeras internacionales acerca de una fase cualquiera de su trabajo. Reproducimos aquí una de las composiciones que han obtenido premio. (De un trabajo publicado en el mes de setiembre en la revista *Por la Salud*.)

blar aquí, para demostrar ciertos hechos que me han chocado en el curso de mis excursiones. Dejaré de lado la parte usual y puramente médica del trabajo, que comprende las consultas médicas generales, las consultas dentales, los exámenes médicos periódicos, etc., para tratar únicamente de la obra de la enfermera desde el punto de vista de la higiene social.

El trabajo social es un campo de acción del cual puede afirmarse que es ilimitado, y toda enfermera que aborde este género de empresa debe haber realizado estudios sociales preparatorios. No es indispensable que estos estudios sean muy detallados, pero sí deberán ser proseguidos durante un lapso de tiempo suficiente para modificar las ideas adquiridas en el hospital, endonde se considera especialmente el aspecto curativo de la obra de las enfermeras, y sustituir por dicho punto de vista la idea de «prevención» bajo todas sus formas. Cuando una enfermera abandona la escuela preparatoria con ese estado de espíritu, puede decirse que acaba de darse un gran paso adelante por ese hecho. En efecto, vemos a menudo a jóvenes que, a su salida del hospital, abordan la higiene escolar con este sentimiento: «Evidentemente, el trabajo es aburrido, pero tiene sus ventajas: las horas regulares, las vacaciones, etc....» Por mi parte, antes de haber considerado seriamente la cuestión, me representaba mi trabajo como una serie ininterrumpida de visitas hechas a casas de pacientes sin ningún interés, y la obligación de pedir a los niños que realicen cosas imposibles. Actualmente contemplo ese cuadro desde un ángulo absolutamente opuesto, y ya no considero a los niños como sujetos sin interés, sino como futuros ciudadanos, a quienes tengo el deber de preparar para que sean útiles a su patria. Asimismo, a medida que los métodos empleados van siendo más claros, las imposibilidades me parecen cada vez más superables.

En Inglaterra tenemos que luchar contra el hecho siguiente: aunque el trabajo del médico, las visitas periódicas, las consultas, etc., se realizan siempre durante las

horas de clase, el programa no reserva ningún tiempo determinado a la enseñanza práctica de la enfermera. ¿Cómo podrá ésta, pues, adquirir influencia sobre los niños y obtener su confianza sin usurpar las horas de cualquiera otra lección? Si la enfermera retiene consigo a los niños para una inspección un poco más detallada en la hora de una lección, las institutrices se resentirán con ella, y su hostilidad perjudicará seguramente su obra, ya que, sin su colaboración, aquélla no puede obtener resultados satisfactorios. En principio, la enfermera debe visitar cada escuela una vez por semana; pero cuando está encargada de la vigilancia de un gran distrito, y su tiempo lo tiene ocupado por otros quehaceres importantes, no puede conformarse estrictamente a esta regla, siendo entonces evidente que la maestra, que está siempre cerca de los niños, tendrá más ascendiente sobre ellos que la enfermera, a la que ven raramente.

Si la enfermera quiere triunfar en su labor, debe esforzarse, en primer término, por asegurarse la simpatía y la comprensión del personal de la enseñanza, y llegar a hacerse aceptar como uno de sus miembros. El sentido de la higiene va extendiéndose cada vez más; pero existen todavía algunos maestros y maestras que consideran como un tiempo perdido los momentos que pasan los niños en unión de la enfermera. En algunos distritos existe la tendencia a considerar a la enfermera como un personaje necesario, pero sin ningún vínculo con el personal escolar. A menudo es acogida como nosotros acogemos al obrero que viene a hacer algunas reparaciones en nuestro domicilio, es decir, sin excesiva complacencia y con resignación, puesto que es imposible prescindir de sus servicios. La enfermera deberá ocuparse sin retraso de modificar esta actitud mental. Su papel está trazado en la vida escolar, y conviene que los miembros del personal de enseñanza la acojan como a una de los suyos, y que sus niños aprendan a considerarla como una educadora y una excelente auxiliar. Con objeto de alcanzar esta posición y de facilitar su trabajo, la enfer-

mera discutirá los progresos y las características de los niños con sus maestros, se informará de su opinión sobre tal o cual alumno, sobre los que trabajan bien en clase y sobre los que son perezosos o atrasados. Agregando a estos informes cuanto ya conoce acerca del medio familiar y al estado de salud del escolar, se hallará en condiciones de proceder de modo que procure el mayor bienestar a los niños. Al comienzo, acaso será necesario solicitar como un favor el apoyo del maestro o de la maestra, hasta que éstos lleguen a ofrecérselo espontáneamente, colaboración que llegará a ser muy pronto una costumbre. El cambio de ideas da tan rápidamente resultados provechosos, que toda persona deseosa de triunfar en su trabajo no puede dejar de acoger favorablemente las ocasiones de discutir los temas que le interesan. La enfermera debe tomar parte en todos los acontecimientos de la vida escolar. No dejará de interesarse por si Pedrito ha obtenido una medalla la semana última y por que Juanita ha concluido de coser su nuevo vestido. La hora consagrada a asistir a la lección de rítmica no es una hora perdida, porque la enfermera podrá muy pronto indicar a los niños las actitudes que deben tomar y los ejercicios que tienen que hacer para mejorar su salud, sin que el monitor se ofusque por su intervención. No descuidará ninguna ocasión de coordinar las diversas ramas de la enseñanza escolar. Cada una de éstas puede prestarse a la enseñanza de la higiene social, y si la enfermera no tiene tiempo para ocuparse de ello personalmente, será necesario encargarse de hacerlo a otra persona. He podido darme cuenta de que las cuestiones y los comentarios hechos con un espíritu de benevolencia son favorablemente acogidos por el personal escolar. A su vez, los maestros se interesan por la obra de la enfermera, y se esfuerzan por ayudarla a alcanzar su finalidad estudiando sus alumnos y comunicándola el resultado de sus observaciones. Nunca debe rechazarse a la ligera una proposición o un consejo que emanen de un miembro del personal de la enseñanza. Este puede sen-

tirse herido al ver que sus observaciones no reciben una consideración suficiente, y en el porvenir se desinteresará del trabajo de la enfermera.

Cada escuela debería poseer una farmacia portátil para uso de todos. Los maestros se servirían de ella con tanta más buena gana cuanto que les pertenecería en común. En las escuelas en donde no estaba en vigor esta medida, me ha ocurrido a menudo el ver despreciar las cortaduras y las pequeñas heridas con estas palabras: «¡Bah, nadie tiene tiempo para ocuparse de ello!» Por el contrario, hoy he podido notar con qué apresuramiento se abre el estuche de los medicamentos para servirse de los productos que contiene. La inspección de la farmacia ofrece una excelente ocasión para hacer una demostración práctica y una conferencia de higiene ante los niños.

Las visitas a domicilio constituyen acaso la parte más importante de la obra de la enfermera escolar. Esta no debe descuidar nunca una ocasión para acudir a ver a la familia de los escolares, y si esa ocasión no se presenta, conviene que dé lugar a ella, con objeto de entrar en relaciones con los padres y conquistar su confianza. Gracias a estas discusiones desprovistas de todo carácter oficial, las madres comprenderán que la enfermera está allí para ayudarlas y para velar por el bienestar del niño, y de esta forma se asimilarán inconscientemente los principios de la higiene social, con lo cual las influencias familiares que afectan a la vida del niño se encontrarán radicalmente modificadas. En bastantes casos, obligados a veces por la necesidad, los padres tienen la idea fija de que el niño comience lo antes posible a ganar su vida, y hasta se imaginan que es por un simple capricho por lo que el maestro quisiera guardarlo mucho más tiempo en la escuela. Con este fin, y puesto que la enfermera conoce el lugar que el escolar ocupa en su clase, así como su capacidad física, podrá intervenir de una manera muy satisfactoria. Apoyará la opinión del maestro, y hará comprender a los padres que hay un gran interés para el niño en pre-

pararle para que siga más tarde tal o cual carrera, para la cual demuestra disposiciones especiales.

De vez en cuando, la enfermera puede hacer coincidir su visita con la hora de las comidas, y darse cuenta de su composición. Algunas madres de familia consideran como una injuria una lección sobre lo que conviene preparar para la cena del padre o la del pequeño; pero no dejará de presentarse la ocasión de discutir de alimentación, y entonces, la enfermera, sin hacer ninguna alusión a lo que haya notado, puede dar algunos consejos juiciosos y fáciles de seguir. No olvidemos que una visita nunca será perdida. Si la actitud de la madre es más bien hostil, la enfermera tendrá muchas más probabilidades de lograr su objeto no haciendo la primera vez ninguna alusión a la finalidad de su visita, y repitiendo ésta poco tiempo después, cuando esté ya segura de recibir una mejor acogida. He aquí, por lo demás, un ejemplo práctico de cuanto acabo de indicar:

La señora B. se había negado siempre a enviar a su hijo Charlot, un niño atrasado, a una escuela especial. Lo enviaba a la escuela primaria, en donde no realizaba ningún progreso y ejercía una mala influencia sobre los demás niños. Habiendo fracasado todas las tentativas hechas para convencer a la madre, decidí sacar partido de mi situación de nueva enfermera en el distrito, empleando medios distintos de los hasta entonces utilizados. Afortunadamente, sobrevino muy pronto una ocasión en que, «por error», llegué a entrar en casa de la señora B. Me presenté, pues, en su casa, la supliqué me dispensara por mi equivocación, y no tardamos en entablar una conversación amistosa. Naturalmente, discutimos acerca de los niños, de su salud y de su porvenir. Me marché después de haberla pedido autorización de volver a verla. En el curso de una segunda visita, la conversación se desarrolló casi únicamente sobre Charlot, y la señora B. llegó a admitir que, efectivamente, su hijo debía ser objeto de una atención muy especial. El niño se halla actualmente en un

hogar, en el que aprende a hacerse útil a la sociedad, y su madre se halla enteramente persuadida de que siempre ha deseado colocarlo en donde ahora está, insistiendo en que siempre ha sido esa su idea.

Otra manera de estimular a una madre negligente a que siga los consejos que se la dan consiste en introducir incidentalmente en la conversación el hecho de que Pedrito ha tenido la misma cosa que Juanita, pero que, gracias a los cuidados juiciosos de su madre, actualmente se halla por completo fuera de peligro.

Es indispensable que la enfermera escolar, como las restantes enfermeras, por lo demás, sepa comprender y juzgar con benevolencia la naturaleza humana. Se nace enfermera, pero no se consigue serlo siempre. Sin embargo, por grande que sea la vocación, será inútil si no se halla acompañada de estudios preparatorios muy completos, entre los cuales no debe olvidarse un curso de psicología. El don de intuición es absolutamente indispensable; pero cuando se aborda el estudio de los individuos anormales, entonces son indispensables otros conocimientos especiales. Ordinariamente resulta difícil comprender o juzgar un carácter, sobre todo en ciertas condiciones particulares; mas si se posee un profundo conocimiento del desarrollo mental del individuo medio, se tienen más probabilidades de poder resolver correctamente una cuestión.

La enfermera escolar debe hallarse en contacto con todas las demás asistentes sociales del distrito. No hay, por así decir, un problema que concierna a la vida del niño, y para cuya solución no se organice un movimiento cualquiera. La asistente social se queja de que las madres no se dirigen a ella, y las madres alegan que no conocen la existencia de los organismos que podrían ayudarlas. La enfermera puede representar aquí el papel de agente de unión. Con todas sus ocupaciones diarias, le es imposible consagrarse personalmente a los diversos problemas sociales que se presentan; pero debería recoger informaciones por todas partes, con el fin de po-

der comunicarlas a cada una de las personas que solicitan su ayuda.

La reforma social y la obra preventiva reposan en una colaboración bien comprendidas. Aunque no ocupa más que una parte de su tiempo, la escuela es la base de los destinos del niño, correspondiendo a la enfermera el ponerle en relaciones con los individuos que pueden ayudarle y aconsejarle en cada recodo de su vida. Queda una extrañada viendo los excelentes resultados que puede dar una colaboración inteligente. Los diversos trabajadores ven cada cuestión desde un ángulo diferente, por lo que deberían organizarse reuniones periódicas para la discusión de los temas tratados y el intercambio de informaciones. A veces ocurre que una sola persona es incapaz de llevar a buen término una empresa por falta de recursos económicos. Otra asistente social, ocupándose del mismo caso, puede fracasar igualmente a causa de la indecisión de los padres. Estos advierten raramente a una asistente de que ya están en relaciones con otra. Así, prefieren esperar los acontecimientos, para ver cuál les prestará los mayores servicios. Si las dos asistentes se ponen de acuerdo para reunir sus esfuerzos, evitarán así grandes pérdidas de tiempo y de energía, ya que una de ellas podrá procurarse los fondos necesarios, mientras que la otra obtiene la autorización de los padres.

La enfermera debe leer las publicaciones locales, y singularmente hallarse al corriente de la crónica judicial. De esa forma podrá enterarse de si los padres han tenido altercados con la justicia. Las noticias obtenidas de ese modo le son muy útiles para el estudio de la mentalidad del niño y del medio familiar, y, además, en los vastos distritos rurales, su conocimiento del inculpado puede prestar excelentes servicios al funcionario encargado de la vigilancia de los delincuentes. En suma, aparte de su programa, establecido por adelantado, la enfermera tiene que cumplir múltiples deberes respecto del niño, el maestro, la familia y la asistencia social. Es un agente de unión entre la escuela y el mundo exterior, y representa asimismo

un papel de una primordial importancia en la vida del escolar. Por último, no es menos considerable su misión en la familia de hoy y en la de mañana, gracias a la influencia que ejerce sobre los niños, que son los padres del porvenir.

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA ORGÁNICA (1)

por D. Antonio Madinaveitia y Tabuyo,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Para estudiar este problema de la enseñanza de la Química orgánica, examinaremos primero el factor humano, los alumnos y el profesorado, elementos de primordial importancia; luego trataremos la cuestión de los locales y de la organización de la enseñanza, que son igualmente del mayor alcance.

La primera materia para preparar químicos es en España, por lo menos, tan buena como pueda serlo en cualquier otro país. Nuestros alumnos no desmerecen ni en inteligencia, ni en interés por el estudio, ni en laboriosidad, junto a los de los otros pueblos. Tienen algunos pequeños defectos, pero éstos no son defectos de raza; lo son más bien de preparación, de ambiente. Prueba de ello es que, cuando salen a estudiar al Extranjero, dejan buen nombre en todos los laboratorios que frecuentan.

Llegan al estudio de la Química orgánica con una falta de preparación muy grande. Falta que procede principalmente de la enseñanza secundaria, de esta enseñanza secundaria nuestra, que está lejos de ser lo que debiera y que no lleva camino de arreglarse.

Se discute actualmente en Francia sobre la conveniencia de dar enseñanza de Química en los Liceos. Defienden muchos la tesis de que se debe de suprimir radicalmente; que basta ya la experiencia de tantos años para demostrar que los alumnos llegan a las Facultades sin tener una

idea clara de la Química elemental. Dicen los que esto defienden que a esta edad (y téngase en cuenta que en Francia no se entra en estudios de facultad antes de los 18 ó 19 años) el alumno no está maduro para comprender Química, y lo que se le enseña no puede servir más que para embrutecerle, puesto que, como no lo puede comprender, lo tiene necesariamente que aprender de memoria.

En nuestro país se encuentra el niño al llegar al sexto año de bachillerato con un programa de Química que, en la mayor parte de los casos, no le es asequible, de un grado de elevación semejante a los de las Facultades, y, desde luego, mucho más complicado que los franceses. El resultado, todos lo conocemos: o no aprende nada, o aprende de memoria una serie de cosas que no tienen para él ninguna utilidad.

Pero es aún mucho más grave la situación que se les va a crear por el cuestionario de Química para alumnos de Instituto, publicado en la *Gaceta* del 4 de febrero de este año. Su altura es casi la correspondiente a los estudios más elevados que se pueden hacer en la Facultad; para no fijarme más que en la parte de Química orgánica, que tiene una importante extensión, baste señalar que se les va a hacer estudiar: la constitución de los complejos metálicos; un capítulo de alcoholes, cetonas y ácidos de la serie polimetilénica; la química de los terpenos con monografías; morfina y codeína; estriocnina, etc. Todos ellos, asuntos que, con gran dificultad, hago comprender a un 10 por 100 de los alumnos inteligentes de 20 años, y esto lo van a estudiar niños de 14 a 15 años. Verdaderamente, hay que suponer una precocidad muy grande en nuestros niños al creer que a los 15 años van a ser capaces de estudiar un programa de Química muy superior al que los franceses de 19 años no pueden comprender.

Viene esto aún agravado por la supresión del preparatorio, en el que la enseñanza de la Química iba mejorando en estos últimos años, donde los alumnos iban adquiriendo cada vez más una base útil para

(1) Extractos del discurso de apertura del curso actual en la Universidad de Madrid.

sus estudios químicos ulteriores, e incluso iniciándose en la labor experimental.

Dice Maillard, que, en su libro sobre *L'Enseignement Supérieur*, es uno de los que en Francia han propuesto la supresión de la enseñanza de la Química en los Liceos: «Por más que nos esforcemos en amontonar conocimientos durante tres años, nuestros alumnos de Liceo no retienen nada. Para aprender Química, ciencia experimental por excelencia, ciencia de la naturaleza, hace falta más madurez.»

A pesar de mi escasa práctica pedagógica, no soy en este punto de su misma opinión. No veo por qué la enseñanza de la Química, que recibe el niño desde su primera infancia, viendo manipular a su madre en la cocina, y que después continúa recibiendo en la enseñanza primaria, al oír hablar del fuego, de la cal y de tantas otras cosas, ha de desaparecer totalmente de la enseñanza secundaria, para no volver a aparecer más que en la superior, cuando, después de una serie de años de falta de contacto con la realidad, ha perdido buena parte de su espíritu de observación, y estudia la Química de memoria, como ha aprendido a estudiar el latín o las matemáticas en el Instituto.

Para la formación del químico sería muy preferible que desde niño se le mantuviera en contacto constante con la naturaleza, observando el mundo que le rodea, viendo los problemas en aspectos cada vez más complicados, conforme se va desarrollando su entendimiento, pero sin perder nunca el contacto con la realidad.

Una de las dificultades grandes que se encuentran en la enseñanza superior de la Química es la falta en los alumnos de conocimiento y hasta de interés por los fenómenos de la vida corriente; y sin un apoyo sólido sobre conocimientos experimentales bien adquiridos, por ser de observación diaria, es muy difícil inculcar las ideas de una Química, más o menos teórica.

Las ideas actuales sobre constitución de la fécula y los demás polisacáridos por polimerización no se pueden enseñar con provecho más que al alumno que llegue a nosotros con un conocimiento sólido de lo

que es la fécula. Si esta base falta, lo más que de él conseguiremos será que aprenda de memoria la teoría que se le explica, sin el menor interés por ella, y la guarde en el rincón del cerebro en donde ha ido acumulando todos los conocimientos inútiles y sin interés que ha ido adquiriendo por el mismo procedimiento. Para que en este punto concreto la enseñanza teórica fuera de alguna utilidad, convendría que el alumno hubiera visto de niño a su madre preparar papillas en la cocina; que algo mayor, hubiera él mismo preparado engrudo para pegar; que en enseñanza secundaria le hubieran hecho fijarse en el pan, haciéndole ver una panadería; le hubieran enseñado la fabricación de la fécula, y hecho fijarse en el almidonado de la ropa; le hubieran tal vez mostrado granos de fécula al microscopio; le hubieran hecho observar cómo al chuparlo el pan adquiere sabor dulce, etc. Sobre todos estos datos bien adquiridos por experimentación personal en la vida corriente, se puede ya explicar todo lo que se quiera sobre la constitución de la fécula; el alumno de 20 años tiene ya su inteligencia lo suficientemente desarrollada para comprenderlo, y lo aprende con gusto, porque representa para él la explicación de una serie de fenómenos que viene observando desde la niñez.

A mi modo de ver, el papel en Química de la enseñanza secundaria consistiría en desarrollar en el niño el interés por la parte química del mundo que le rodea, haciendo que se acostumbrara a observar y a experimentar, explicándole los fenómenos paulatinamente conforme los pudiera comprender, pero sin separarle nunca de la realidad, no olvidando que la Química es una ciencia natural. Algo de esto es lo que se hace con la enseñanza de la Química en las escuelas secundarias suizas, en donde no se ha pensado nunca en suprimir esta disciplina. Y sin necesidad de tomar ejemplos en el Extranjero, es lo que se ensaya con éxito en nuestro Instituto-Escuela.

Otro de los defectos adquiridos en enseñanza secundaria, con el que tenemos que luchar en las Universidades, es la costumbre de estudiar de memoria. Este defecto,

que generalmente no procede de los Institutos, sino más bien de los colegios particulares, es uno de los clásicos de nuestros estudiantes, de los que más les estorbaban en su desarrollo intelectual. Su origen es complejo, y no se puede acusar de todo él a los profesores de los colegios particulares; es una de las muchas consecuencias perniciosas de nuestro sistema de exámenes, unido al poco interés que la mayor parte de los padres españoles tienen por la educación de sus hijos; los conocimientos adquiridos no les importan, no les interesa más que el que terminen la carrera, a poder ser con buenas notas; el profesor particular sabe que sus alumnos conseguirán sobresalientes si conocen el texto de memoria, y así se lo enseña, aunque en la mayor parte de los casos le repugne el sistema.

El director de uno de nuestros colegios de segunda enseñanza más conocidos ponderaba recientemente al padre de un alumno la ventaja que representa para sus discípulos el aprender los textos de memoria y el estudiarlos en voz alta. «Las ideas —decía— entran así por los ojos y por el oído.» Al padre, un hombre sensato, le parecía esto una enormidad; pero dejó a su hijo en el colegio.

La costumbre de aprender de memoria un libro de texto es una de las muchas consecuencias nocivas de nuestro sistema de exámenes, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior. Toda la labor del curso está polarizada en muchas cátedras de nuestras Universidades hacia el examen de la asignatura. Este anacrónico sistema, que tanto dificulta nuestra labor, e incluso el desarrollo espiritual del alumno, hay que hacerlo desaparecer.

En los laboratorios de enseñanza alemanes no se oye, o apenas se oye hablar de exámenes. Los estudiantes no piensan más que en aprender por el interés que la Química presenta para ellos; si acaso, unos días antes del examen se preparan para él, pero sin darle más importancia que a un incidente cualquiera del curso.

Ya en Francia las cosas cambian algo; los estudiantes continúan interesándose por

la Química, pero la sombra del examen adquiere mayor magnitud durante el curso; se oye ya decir con frecuencia «preparo el examen de Química», en lugar de «estudio Química».

Si pasamos a nuestras Universidades, el espectáculo es lamentable en este sentido; desde el primero al último día del curso, la única preocupación es el examen. Constantemente se habla de él y no se piensa en otra cosa. El alumno no estudia más o menos una asignatura u otra, según sus aficiones, sino según lo que se suspenda en el examen. Perdemos los catedráticos el carácter agradable de profesores, para transformarnos en odiosos examinadores; y, lo que es más grave, la cátedra se transforma en algo semejante a una academia de preparación para el examen, que es bien distinto de lo que debe ser la enseñanza universitaria.

Tiene este régimen consecuencias muy graves para la enseñanza. Dificulta, en primer lugar, las relaciones de camaradería que deben de existir entre el profesor y los alumnos, y que tan convenientes son para la formación de éstos. Hace perder a los estudiantes el espontáneo interés por la ciencia. Hace que no estudien más que un mes antes de los exámenes, fomentando las academias particulares, que son otros tantos centros en donde se cultiva el estudio de memoria.

Debiéramos unir todos nuestros esfuerzos para que tal estado de cosas cesara y para que los exámenes desapareciesen o perdiesen por lo menos importancia en la vida académica, perseverando en la campaña ya iniciada hace muchos años por nuestros más altos pedagogos, entre ellos Menéndez y Pelayo, que en 1894 pedía la supresión de los exámenes de curso, calificándolos de «prueba risible, que en la enseñanza superior son un absurdo atentado a la dignidad del magisterio».

Creo que, felizmente, existe una panacea para corregir todos estos pequeños defectos por el lado de los alumnos. El día en que la enseñanza se dé en la forma debida, aprendiendo la Química en el laboratorio, nuestros alumnos se interesarán por

la ciencia lo mismo que los de los demás países; les preocupará la ciencia en sí y olvidarán los exámenes. Es muy raro el hombre joven que, pudiendo trabajar con alguna comodidad y libertad en un laboratorio, no se interese de veras por lo que tiene entre manos.

Sólo faltará entonces que nos ayuden los padres. Que se convenzan de que la misión del alumno en la Universidad es aprender a trabajar, antes que la de aprobar asignaturas; que el título profesional no acompañado de una serie de conocimientos no sirve, o no debiera servir, para nada. Terminará entonces este espectáculo vergonzoso de las recomendaciones que buscan las familias para el examinador, haciéndole la ofensa de suponer que va a torcer su juicio por influencias extrañas, después de no haberse preocupado durante el curso de lo que el hijo aprendiera, no para el momento del examen, sino para su desenvolvimiento en la vida.

* * *

Si estudiamos ahora el problema del profesor, nos encontramos con la triste realidad, que es preferible confesar honradamente, de que en nuestro país carecemos de químicos orgánicos de un valor científico suficiente para estar a la altura que debieran tener los profesores que nuestros alumnos merecen.

El motivo de esta falta es bien fácil de ver; en España no ha existido la enseñanza de la Química orgánica más que sobre el papel, como ya señalaba hace 40 años Carracido. Indicaba ya entonces los motivos de que no existiese: la falta de locales para la enseñanza práctica. Se sigue hoy disponiendo del mismo local que en aquel tiempo. Para la inmensa mayoría de los alumnos, esta enseñanza ha estado vedada; sólo ha podido disfrutar de ella una exigua minoría, en muy malas condiciones en nuestros laboratorios, o saliendo a estudiar al Extranjero. Hubiera sido una verdadera casualidad el que, de entre este cortísimo número de personas, hubieran salido los grandes orgánicos necesarios para dar vida a esta enseñanza...

Veamos ahora lo que el profesor de Química orgánica debiera de ser, los defectos que en nuestro país presenta, y los modos de corregirlos. Será para ello preferible que estudiemos el problema en Francia, en donde, en otro plano, se presenta de modo semejante al nuestro.

A raíz de la guerra publicó mi maestro Eugenio Grandmougin un libro sobre la enseñanza de la Química industrial en Francia, que ha tenido mucho éxito; de él tomaré los párrafos siguientes:

«Para que la enseñanza superior rinda sus frutos, no basta con que el profesor se limite a dar su clase. El laboratorio es el lugar en que se debe dar la verdadera enseñanza. Es en el laboratorio donde debe el profesor efectuar la educación química del alumno, estando todos los días en contacto con él, asociándole a sus trabajos, a sus ensayos, a sus luchas con la materia, e iniciándole en el arte de la investigación.»

«Hay que efectuar una reforma profunda en el profesorado. Hay que volver, en suma, al sistema de enseñanza que practicaron los maestros de la Química: los Davy, Gay Lussac, Berzelius, Wurtz, etcétera, que manipulaban rodeados de alumnos y trabajando con ellos. Es éste el método que Liebig aprendió en Francia y trasportó luego a Alemania, donde ha adquirido el desarrollo que todos conocemos.»

«No cabe duda que necesitamos laboratorios organizados moderna y prácticamente; pero es ante todo el espíritu y el método de la enseñanza lo que reclama reformas profundas. No quiere esto decir que la enseñanza no se dé en algunos casos en la forma que preconizamos, pero hay que tender a hacer prevalecer de un modo general esta orientación. Se necesita para ello muchas modificaciones en el método de seleccionar el profesorado, y también en su remuneración, que está lejos de ser suficiente.»

«Sería también interesante hacer notar que en el Extranjero, el papel del profesor es marcadamente distinto del que desempeña en Francia. Mientras que entre nos-

otros el profesor se limita con mucha frecuencia a no dar más que la clase oral, en el Extranjero es siempre, al mismo tiempo, jefe de laboratorio. Está, por lo tanto, en contacto directo con el alumno, cuyos trabajos de laboratorio sigue, en resumen, hay un contacto permanente entre el maestro y el discípulo, el cual obtiene inmenso provecho de estas relaciones, que son con frecuencia diarias.»

«En Francia, la enseñanza práctica es dada por profesores auxiliares cuyo valor no discutimos, pero que no tienen ni la autoridad ni la experiencia del profesor. Este, por otra parte, se deja absorber con frecuencia por otras funciones, y acumula diversos cargos. Resulta de esto una dispersión lamentable que perjudica mucho al alumno.»

Creo que todos los químicos españoles estamos conformes con estas ideas de Grandmougin, y que el problema en nuestro país es semejante; veamos ahora qué soluciones se pueden proponer.

Todos estamos de acuerdo en que para que la enseñanza de la Química orgánica sea de alguna eficacia, el profesor se tiene que entregar a ella en cuerpo y alma, tiene que dedicarle todas sus horas de trabajo, que desgraciadamente en nuestro oficio pasan con mucho de las ocho. Tiene que preparar la clase, tiene que explicarla, tiene que ocuparse de las prácticas, y tiene, sobre todo, que dedicarse a la investigación, rodeado de alumnos adelantados, para los que hay que hacer toda clase de trabajos, incluso traducirles los libros extranjeros. En resumen: para que la enseñanza pueda comenzar a marchar, el profesor de Química orgánica tiene que ocuparse exclusivamente de su enseñanza, sin poder distraer un minuto en ninguna otra ocupación. ¿Qué le ofrece a cambio de esto su país?

Cuando Alemania necesitó desarrollar su ciencia para alcanzar su estado actual, se hizo muy bien cargo de que no se podía exigir de sus profesores esta entrega absoluta a la enseñanza sin darles algo en cambio. Los franceses han estudiado con detalle este problema, por haber sentido

de cerca el desarrollo de la industria alemana. Henri Maillard, por ejemplo, dice: «que Alemania ha conseguido tanto de sus profesores, porque sabía pagarlos en gratitud y en dinero, proporcionándoles una situación material y moral en relación con los servicios que rendían al país. Podía honrarles y pagarles así porque todo el mundo en Alemania, obreros y burgueses, se hacían cargo de la naturaleza y el valor de los beneficios que los profesores les reportaban; comprendían todos que redundaba en su interés cuidarlos mejor que a los demás ciudadanos. No ocurre lo mismo entre nosotros.»

Todos los que hemos vivido en medios académicos alemanes hemos presenciado este culto al profesor, lo que, unido a una razonable paga, hace que aquél entregue contento todas sus energías a la enseñanza.

Entre nosotros, el problema es algo distinto. Nuestra raza produce hombres mucho más individualistas que no dan a los títulos y a los honores la importancia que les conceden los alemanes. Además, esta consideración social se puede otorgar, pero no se debe pedir; si en España los profesores no la tenemos, pudiera tal vez ser porque no nos hacemos acreedores a ella.

El problema económico se presenta, en cambio, en forma cada vez más grave. El sueldo de un catedrático es indudablemente insuficiente para atender a los gastos de una familia; por mucho entusiasmo que se sienta por su profesión, por mucha afición que se tenga al laboratorio, es imposible dedicarse por entero a él, como debiera ser nuestra obligación, si no se tienen atendidas las necesidades del hogar. Este mismo problema se presenta en Francia, y hablando de él, dice Urbain: «La mayor parte de los hombres de ciencia han tenido, por deberes familiares, que buscar fuera de las Facultades medios de aumentar sus ingresos. Acumulaciones de otras enseñanzas, peritajes, análisis e investigaciones industriales, consejos técnicos de sociedades, son tareas que se realizan con perjuicio de la investigación científica.

Los que se ven obligados a recurrir a estos trabajos son los primeros en deplorarlo. Renunciarían a ellos casi todos, en cuanto sus funciones universitarias fueran justamente retribuidas.»

El cambio que se ha producido durante estos últimos 100 años en las condiciones de trabajo de nuestra profesión ha hecho, lo mismo en nuestro país que en Francia, que exista una falta de comprensión por parte de la Administración pública.

Oficialmente no se exige del catedrático más trabajo que el de la clase oral. Aun suponiendo que ésta sea diaria, no representaría más que hora y media de trabajo al día, al que se puede añadir el tiempo necesario para preparar la explicación. Considerándolo en estas condiciones, el sueldo de que hoy disfrutaban los catedráticos sería suficiente, puesto que les quedan muchas horas de trabajo libres que pueden dedicar a buscar otros medios de vida. Pero, en realidad, el caso es hoy en día bien distinto, por lo menos en lo que atañe a la Química orgánica. Si esta enseñanza ha de marchar medianamente, es indispensable que el profesor dedique a ella todas sus horas de trabajo; que además de dar la clase oral se ocupe personalmente de las prácticas, y que investigue. No se puede hoy humanamente exigir esto del catedrático, porque significaría condenar una familia a la miseria. La solución del problema está bien clara: dése al catedrático un sueldo que le permita vivir con desahogo, y exíjasele entonces que dedique exclusivamente a la enseñanza todas sus energías, que le dedique un mínimo de ocho horas de trabajo, del mismo modo que se exige actualmente de él la hora de cátedra.

Lo reducido de los sueldos del profesorado suscita además en nuestra Facultad el problema de la selección de los nuevos catedráticos. La tendencia del Estado de biera ser llevar al profesorado a los que fueron mejores alumnos, a los hombres más aptos para elevar el nivel cultural del país. Mas al terminar la carrera, el joven farmacéutico se encuentra con que el ejercicio de la profesión le proporciona una vida

mucho más fácil y amplia que el profesorado; y como, de otra parte, no se le han hecho conocer las satisfacciones que la investigación científica proporciona, y no se ha desarrollado en él la afición a la ciencia, los mejores alumnos no dudan y se dedican al ejercicio profesional. Pero no sólo hay esto, sino que el Estado, haciéndose la competencia a sí mismo, les ofrece puestos mucho mejor retribuidos que los del profesorado. Hasta ahora, una buena parte de los mejores alumnos ingresaban como farmacéuticos militares; ahora no sólo hay esto: se les ofrece entrar en el Ministerio de Hacienda para los laboratorios de aduanas; en Sanidad, para las brigadas sanitarias o para el Instituto de comprobación de medicamentos, con sueldos muy superiores a los del profesorado. El resultado es lógico: se hace una selección al revés, y los mejores, los más aptos, pasan a ocupar estos cargos, separándose de la enseñanza; y para ésta no quedan sino aquellos que no han servido para las otras colocaciones, salvo algunos raros casos, en los que una vocación científica decidida, unida a un espíritu de sacrificio grande, les hace preferir el profesorado, a pesar de todos sus inconvenientes económicos.

Este problema no es exclusivo de España; se presenta de modo análogo en Francia, con la sola diferencia de que allí el Estado no se hace la competencia a sí mismo. En 1921 hubo una serie de intervenciones en el Parlamento, en las que se distinguió Herriot, de cuyos discursos traduciré algunos párrafos:

«Hay que aumentar los sueldos para hacer justicia al Cuerpo docente, el peor retribuido de todos los Cuerpos de funcionarios. El Cuerpo docente se ha extrañado al ver la rapidez y la unanimidad con que se ha aceptado en las dos Cámaras el aumento de sueldo para los militares, y las dificultades considerables con que chocamos cuando se trata de procurar un régimen estable y honorable a un personal cuya selección está comprometida. Se llega a resultados como el que acabamos de observar en las últimas oposiciones a Física, para los Liceos. ¿Sabéis cuántos profesos-

res de Física salieron en 1920? El Tribunal no pudo aprobar a ninguno. Esto es la muerte de Francia...»

Vemos cómo en Francia se presenta, lo mismo que entre nosotros, el problema de las oposiciones desiertas, y cómo de él se ocupan sus gobernantes. Debemos de esperar que se mejoren las condiciones económicas del profesorado, no pidiendo, sin embargo, grandes sueldos; el profesor debe poseer siempre algún espíritu de sacrificio, y no considerar su profesión como un oficio lucrativo, aunque sí suficiente para que podamos vivir y cumplir con nuestra obligación. Y, sobre todo, esperemos que el Estado no continúe haciéndose la competencia a sí mismo; que no se llame a los mejores químicos de nuestros laboratorios para otras funciones, separándolos de la enseñanza; bastaría que pudiésemos luchar contra la competencia que nos hace la industria.

(Concluirá.)

LA LIGA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN NUEVA (1)

por L. Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico Nacional.

(Continuación.)

El psicoanálisis, por el Dr. James Young. — El análisis psicológico es poco conocido en Francia como medio terapéutico, y menos aún desde el punto de vista educativo. El psicoanálisis es el término por el cual Freud, de Viena, describe la teoría y la técnica de la concepción y del tratamiento de las enfermedades de los *nervios*. Afirma que no debe buscarse el origen de éstas, con el microscopio, en el cerebro o en la medula espinal, sino en la conducta humana. El determinismo sexual de la teoría de Freud está basada sobre la idea de que el inconsciente sólo contiene ideas prohibidas, rechazadas por el hombre desde su nacimiento en su desarrollo hacia el estado civilizado. El gran valor de la teoría de Freud es haber establecido de un

modo sistemático y científico que la sexualidad yace en lugares que no son de su dominio, como resultado de la repulsa que la aplasta, y emplea métodos indirectos para demostrar su presencia dondequiera. Pero el valor universal que los propagandistas de Freud creen haber hallado en su teoría del determinismo sexual es demasiado simplista; no abarca más que un solo problema de los neuróticos. La teoría es demasiado estrecha para comprender todos los fenómenos inconscientes.

La teoría del inconsciente que, creo, es más realmente comprensiva y tiene mayor valor para la vida es la del Dr. Jung, de Zurich. Divide el inconsciente en dos partes, el personal y el colectivo. El primero contiene esos elementos cuyo origen se encuentran en nuestro pasado personal y corresponden más o menos al contenido del inconsciente en Freud. El segundo contiene esas formas primordiales de la concepción del mundo que están implícitas en la historia de la raza humana, y por las cuales la evolución por estudios progresivos de cultura fué lo que ha sido, y no otra cosa. Estas formas, arquetipos sobre las cuales han sido modeladas toda la experiencia y la conducta humanas, están concebidas como teniendo su participación en el dibujo de la estructura del cerebro. En la medida que los cerebros humanos están similarmente diferenciados, las funciones mentales correspondientes son colectivas y universales. Esto explica el hecho de que el inconsciente de razas muy alejadas las unas de las otras posean un número notable de puntos de semejanza.

Según Jung, el simbolismo es la naturaleza esencial del funcionamiento inconsciente. Históricamente, el simbolismo representó para el hombre una parte mayor para la comprensión, no sólo de la naturaleza del mundo, sino de su propia naturaleza. Esto queda como una herencia racial en la psicología, y posee un valor absoluto. El simbolismo no es artificio. El pensamiento simbólico inconsciente da una visión de la vida muy diferente de la que nos da el pensamiento consciente racional. Una adherencia rígida a este último puede

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

excluir numerosas posibilidades de expresión psicológica.

Un análisis de los neuróticos demuestra que hay siempre algo desproporcionado o exagerado en la psicología. Esto va inevitablemente acompañado de un déficit correspondiente. La tendencia a un exceso no es patrimonio exclusivo de los neuróticos; al contrario, puede decirse que es siempre una parte excesiva lo que constituye el factor individual de cada persona.

Se encuentra a menudo que la educación en la familia, en la escuela o en la Universidad tiende a aumentar esta desproporción en detrimento del organismo. Por otro lado, cuando esta desproporción ha sido reconocida, las tentativas para modificarlas se han hecho conforme a los principios generales tradicionales que violentan el factor individual y que no le educan en el verdadero sentido, conduciéndole a una expresión útil, sino que tienden a alterarlo o a reprimirlo enteramente. No es una exageración decir que la educación podrá decidir si el factor individual llegará a ser, por una parte, una expresión del genio, y por otra, una expresión estéril o abortada del neurótico o del loco.

El desarrollo de la psicología debe ser considerado como un proceso dinámico. Una energía que no encuentra expresión libre y apropiada en la vida del sujeto puede volverse contra él y conducirle al sufrimiento, la parálisis o la destrucción completa. Los educadores deben tener una percepción intuitiva y un conocimiento de las «tendencias directivas» naturales de los jóvenes. Si no las poseen, la educación sólo será la aplicación de fórmulas y doctrinas generales. Un conocimiento de los procesos del inconsciente es de un valor inmenso para encontrar esas tendencias directivas. En el sueño, en particular, la acción natural del espíritu no se impone por la voluntad en una expresión forzada, y el pensamiento aprovecha la oportunidad para ejercitarse en esta especie de huída, para la cual posee una inclinación nativa.

No es necesario que todo educador deba ser un experto intérprete de los sueños, pero debería familiarizarse con los princi-

pios de la nueva psicología. A su luz puede aprender a discernir los rasgos de curiosidad, amor u odio exagerados, acciones coercitivas, etc., tan a menudo encontrados entre los niños.

Lo inconsciente es sólo una fuente de peligro, cuando el individuo no está en armonía con él. Si por el análisis se establecen buenas relaciones con aquél, la desarmonía cesa y el lado favorable del inconsciente puede ser disfrutado.

El II Congreso Internacional de Educación Nueva.

Conforme al programa anunciado, se celebró en Montreux (Suiza), en agosto de 1923, con gran éxito, el II Congreso organizado por la «Liga de Educación Nueva». Uno de los pocos cambios introducidos en él fué debido precisamente al éxito del mismo Congreso: en vista del gran número de asistentes a él, cerca de 400, representando a 25 naciones, fué necesario buscar locales más amplios que los proyectados en Territet, y el Congreso hubo de celebrarse en el Instituto de la vecina población de Montreux.

No es nuestro propósito dar cuenta de las ceremonias inaugurales, de clausura, etcétera, que en todas estas reuniones se celebran, y que son casi siempre idénticas, ni vamos a hacer tampoco la historia anecdótica del Congreso. Creemos que es de mucho más interés para nuestros lectores exponer las principales ideas desarrolladas por los que tomaron parte en el Congreso. Porque hay que advertir — antes de pasar a esto — que en dicho Congreso, o mejor, Conferencia, no hubo ni discusiones, en el sentido corriente de la palabra, ni se tomaron acuerdos. El Congreso consistió en una serie de conferencias, a cargo de algunas personalidades pedagógicas, seguidas de una brevísima discusión sobre el tema tratado, pero sin carácter general ni recaer acuerdos. En las páginas que siguen publicamos los resúmenes de las conferencias dadas, y que a nosotros nos han parecido más interesantes.

En el Congreso de Montreux se han tratado temas de los más diversos de la edu-

cación. Al lado, por ejemplo, de una conferencia sobre la educación rítmica, se ha estudiado la sugestión y la autosugestión; junto a la reforma pedagógica en Austria se ha hablado del «Dalton Plan». Sin embargo, a pesar de esta diversidad de temas, a través de todo el Congreso se ha percibido una misma preocupación: la de buscar nuevos caminos, nuevos principios orientadores para la educación actual; una sana inquietud ante los nuevos problemas que surgen al educador en su obra o que la época actual impone a la educación. No ha habido, como hemos dicho, acuerdos, ni ha reinado unanimidad ni unidad absoluta de miras; no era esto lo que se buscaba tampoco. Cada uno de los asistentes tenía ya, sin duda, su concepción propia de la vida y de la educación, y cada uno de ellos, más que perderla, la ha robustecido seguramente en el Congreso. Pero éste ha dejado, acaso, en ellos un fondo de ideas y sugerencias que no valen menos que cualquier ficticia unidad. El Congreso ha tenido, además, otra ventaja: la de reunir a personas de países diferentes, y aun enemigos hasta hace poco, en una obra de pacificación internacional de las más eficaces, como es la de la educación.

Como se ha dicho, al Congreso han asistido representantes de 25 países. En él han predominado, sin embargo, los ingleses. Inglesa era también la Asociación que organizó el Congreso.

De esta Asociación tenemos que citar, ante todo, a la Sra. Beatrice Ensor, editora de *The New Era*; al presidente del Congreso, Sr. H. Baillie Weaver, y a su infatigable secretario, el mencionado señor Hawliczek.

De todos, el grupo nacional que sin duda causó más impresión al Congreso, y que a nosotros nos pareció más interesante, fué el austriaco. A pesar del poco número de ellos, la obra que realizaron los diferentes conferenciantes austriacos ha sido de lo más eficaz y definido del Congreso. Al frente del grupo estaba el anterior Ministro de Instrucción pública de Austria y antiguo maestro Otto Glöckel.

Suiza estuvo representada por tres edu-

cadores bien conocidos: MM. Ad. Ferrière, Hermann Tobler y Jacques Dalcroze, y por dos psicólogos no menos notables: C. G. Jung y Charles Baudoin. De Francia intervino con gran brillantez M. Roger Cousinet, y envió una comunicación M. G. Bertier; también participó en el Congreso M. E. Coué. Desgraciadamente, Alemania, por su difícil situación entonces, no pudo enviar más representante que la señorita E. Rotten, editora de *Die neue Erziehung*. De Bélgica intervino M. Decroly. La Dra. Montessori, que anunció asistiría, no pudo hacerlo.

He aquí ahora los extractos de las conferencias más importantes.

La autoeducación y el trabajo colectivo, por Roger Cousinet.—La idea del trabajo escolar colectivo ha sido sugerida primeramente por John Dewey. Este ha demostrado las desventajas del trabajo individualista de los alumnos. En los experimentos realizados durante tres años por M. Cousinet en escuelas de su zona, ha partido de la observación del juego de los niños fuera de la escuela. La separación entre trabajo y juego que se realiza en ésta es antinatural. Observando aquél, se ve que el niño, cuando juega, no lo hace solo, sino con otros y en libertad. En la escuela debe trabajar así también, colectiva y libremente. Así, el trabajo será cada vez mejor. En vez de sermones morales y de restricciones, debe darse al niño mayor libertad, sobre todo mayor libertad de ocupación. El desorden y el libertinaje de la escuela se curan, homeopáticamente, con mayor libertad.

Los experimentos realizados en este sentido por el autor han demostrado, al parecer, la exactitud de sus observaciones en estos puntos: 1.º El compañerismo entre los alumnos ha sido más fácil; las contiendas, menos peligrosas. Las niñas se han hecho más sociales. 2.º En la mayoría de los casos, el problema de los *jefes* o *cabecillas* de los niños, que, en general, ejercen una mala influencia entre aquéllos, se ha resuelto favorablemente. Concediendo a los niños mayor libertad, los cabecillas, cuya influencia se basaba en su superio-

ridad física o en su perversidad, ha desaparecido, y en su lugar han sido reconocidos como jefes los mejores de los alumnos. 3.º Una consecuencia del trabajo libre ha sido la de permitir a los niños afirmar y desarrollar su personalidad. De este trabajo libre, en grupos, se han sacado las siguientes consecuencias: *a)* El hábito del trabajo en común ha subsistido aun en los trabajos artísticos, que de ordinario se consideran como los más individuales. *b)* Ha disminuído el orgullo y el espíritu de competencia, que tan desarrollados están en los niños y que tanto fomentan las escuelas tradicionales. *c)* Los niños han encontrado fácilmente entre los alumnos nuevos aquellos que serán más capaces para colaborar con ellos. *d)* Asimismo descubrieron los niños en sí mismos lo que eran más capaces de hacer, y se decidieron por ello.

En suma, M. Cousinet opina que los niños deben ser observados en las condiciones naturales de la vida, y reproducir éstas en la escuela; en ella deben vivir, sin que sean restringidas sus actividades. *El trabajo colectivo* deja así un campo libre para la *autoeducación*.

Relación de las «escuelas nuevas» con las escuelas públicas, por Georges Bertier. — Las escuelas públicas han considerado a las escuelas privadas experimentales como anormales, y, por consiguiente, sin valor práctico para las escuelas del Estado. De otra parte, los fundadores de las escuelas nuevas suelen mirar a las escuelas públicas como anticuadas, autoritarias, rígidas. Esta mala inteligencia es lamentable, porque las escuelas nuevas deberían ser como laboratorios, en los que se examinan y comprueban los nuevos métodos, que podrían introducirse en las escuelas públicas cuando fueran justificados.

He aquí ahora algunos de los principios que han sido comprobados en las escuelas nuevas, y que podrían ser adoptados en las públicas: el máximo de aire, espacio y luz deberían garantizarse en todos los nuevos edificios escolares; la escuela debe considerarse como uno de sus deberes más importantes cuidar del cuerpo del niño, de suerte que la higiene y el desarrollo físico sean

vigilados constantemente, y todos los locales, programas y exámenes, adaptados al bienestar físico de los alumnos. De cada niño se debería llevar un registro sanitario; los juegos deberían formar parte de todo programa escolar, y el programa manual y en los talleres habría de ser considerado, no como una materia superflua, sino como una parte fundamental de la educación; los horarios deberían organizarse de modo que las mañanas se dedicaran al trabajo intelectual en las clases, y las tardes, al trabajo manual.

Ambos tipos de escuelas deben tener una idea común: no considerar al niño como un hombre en miniatura, sino como un ser que requiere para su cuerpo y su espíritu un alimento diferente del que necesita el hombre.

La sugestión y la autosugestión en la educación, por E. Coué. — La autosugestión no es nada nuevo, sino que existe desde el principio del mundo, y nosotros somos influídos por la sugestión desde nuestro nacimiento a nuestra muerte. Ambas son fuerzas que están a nuestra disposición para el bien y para el mal; con ellas puede ser el hombre el dueño de sí mismo, física y moralmente. Los principios del método de M. Coué son éstos: Toda idea que tengamos en nuestro espíritu puede llegar a ser una realidad, si está dentro de la esfera de lo posible. El pensamiento es real. Si un pensamiento no es realizable, no puede manifestarse. Si, por ejemplo, se tiene cortada una pierna y se imagina que puede crecer otra vez, se tiene una idea que está fuera de lo posible. De otra parte, se sufren muchas enfermedades nerviosas y penas, sólo porque la idea de ellas existe en la mente del paciente; una vez desaparecida ésta, desaparecen aquéllas. El segundo principio del método es que la imaginación, y no la voluntad, es el principal elemento del hombre, y que siempre que hay un conflicto entre ellas es la imaginación la que vence. El tercer principio es el reconocimiento de que hay dos poderes en nosotros, el consciente y voluntario y el inconsciente y voluntario, y que de los dos, el inconsciente es el más poderoso.

Los niños son muy sugestionables, y,

por tanto, el estudio de la sugestión es muy importante para el educador. Sobre todo para los niños pequeños. A ninguno se le debe descorazonar, sino hacerle ver que puede hacerlo todo, si quiere. No se deben emplear tampoco castigos que le depriman, sino, por el contrario, demostrar que se tiene confianza en él. Sobre todo, la autosugestión se puede emplear con niños moralmente anormales.

La educación y la sublimación de los instintos, por O. Decroly.—El hombre se distingue del reino animal por la inteligencia y por su facultad de hablar. La inteligencia le ha capacitado para adaptarse a las complejidades de la vida.

El educador ha de preparar al alumno para adaptarse a nuestro complejo sistema social, no olvidando que el niño ha de recorrer las experiencias fundamentales de la raza. Es aquél un ser activo puesto en un mundo de actividad; los instintos son los motivos de las acciones, y a veces se encuentran en conflicto; la inteligencia es el instrumento de elección entre motivos en conflicto; aquélla selecciona los que determinarán la acción, modifica también los instintos, y cuando está altamente desarrollada, los sublima y los hace menos sensuales y animales y más sociales y humanos.

Hay diferentes teorías educativas respecto a este punto: una cree que se debe dejar desarrollar al niño conforme a la naturaleza, espontáneamente; otra que cree que esto es un error psicológico, pues dejado el niño en plena libertad, no será libre, sino esclavo de sus deseos. Pero no puede haber generalizaciones en la educación. Cada niño debe ser tratado individualmente, y el educador debe ser lo bastante flexible para adaptar sus métodos a las necesidades individuales, que pueden variar según el sexo, la edad y el tipo. Por ejemplo: la mujer posee, por lo general, más instintos emotivos, en tanto que el hombre es más intelectual. Es, pues, necesario acentuar a veces un aspecto de la naturaleza del niño, y otras, otro, según la necesidad individual.

Hasta ahora, las masas han sido sólo

conmovidas por la apelación a sus instintos y tendencias inferiores: el hambre y el miedo. Y hay que desarrollar la inteligencia de aquéllas para enriquecerlas con sentimientos más elevados. Los mismos instintos naturales necesitan de la inteligencia, como el instinto maternal; lo mismo el instinto combativo. Ambos se elevan así a grados superiores de humanidad.

No existen diferencias esenciales entre la emoción y la mente. Por ello, la educación debe desarrollar la inteligencia. El error del pasado ha sido que la educación del intelecto era errónea, pues se creía que el intelecto se formaba por medios externos, cuando debe ser desarrollado gradualmente desde dentro. El niño pequeño es incapaz de emplear su inteligencia, pero tiene todos los instintos y emociones naturales, y éstos deben formar la base para el desarrollo del intelecto. Las escuelas nuevas han demostrado que el intelecto se forma mejor permitiéndole desarrollarse natural y activamente, pues el niño es por naturaleza activo. Es, por consiguiente, necesario que todos los educadores emprendan la sublimación de los instintos naturales por la inteligencia, y pongan así al niño en condiciones de utilizar el gran poder que tiene todo el mundo para llegar a ser el hombre que se domina a sí mismo.

La legislación escolar moderna en Alemania y las escuelas «comunales» de Hamburgo, por P. Petersen.—La Constitución alemana de 1919 reserva una larga sección de «cultura y escuela», en la que se recogen las ideas más modernas y progresivas sobre educación, para realizar las cuales se ha dictado la legislación correspondiente. Los momentos más importantes de ésta son: la creación en 1919 de un departamento en el Ministerio del Interior para preparar la legislación escolar de todo el Reich; la ley de 1920 creando la escuela primaria básica, común y obligatoria para todos, y la ley de 1921 sobre la enseñanza religiosa.

Pero los más grandes progresos en legislación escolar los han realizado algunos Estados, como Turingia, Hamburgo y Sajonia, a los que han seguido Baden, Hessen

y Württemberg. De todos, el más innovador y progresivo es Hamburgo. Este dió siempre a sus maestros la mayor libertad; así que ya en 1900 eran aquéllos los inspiradores de la reforma escolar. Así ocurrió también en 1919, en que se crearon las tres primeras escuelas experimentales con el nombre de «escuelas comunales o en comunidad» (*Gemeinschaftenschulen*). Entonces se formaron espontáneamente entre los maestros tres grupos, de ideas semejantes, y cada uno obtuvo una escuela, dejando a los padres en libertad para enviar sus hijos a estas escuelas o no. En la actualidad hay en Hamburgo nueve escuelas de éstas; pero en total son 24, o sea un tercio de las existentes, las que están inspiradas por el espíritu de ellas. De Hamburgo han pasado a Leipzig, Dresde, Berlín, etc.

Las escuelas son dirigidas por los mismos maestros, quienes, en unión de los padres, eligen los directores. Cada escuela tiene un Consejo de padres y maestros, y para todas las de la ciudad hay un Consejo o Parlamento escolar, compuesto de 100 maestros y de 100 padres. En las escuelas nuevas, los alumnos se agrupan más por sus afinidades y simpatías que por su edad. Tienen también libertad para elegir sus trabajos y sus maestros. Niños y niñas se educan así juntos en la mayor libertad, y su educación es superior a la de los niños en las escuelas ordinarias. Otro rasgo de aquellas escuelas son los *Wandertagen* o días de excursión, en los que miles de niños abandonan la ciudad uno o varios días en excursión con sus maestros; a veces, las excursiones duran más de una semana. En suma, se trata, más que de escuelas experimentales, de escuelas inspiradas por el espíritu de la nueva educación.

El III Congreso Internacional de Educación Nueva.

El III Congreso Internacional de Educación Nueva se celebró en la histórica ciudad alemana de Heidelberg, del 1.º al 15 de agosto de 1925. A él asistieron cerca de 500 educadores, pertenecientes a 28 naciones. De ellas, siete (España, Holan-

da, Polonia, Letonia, Lituania, Austria y Francia) enviaron delegados oficiales. La mayor parte de los asistentes, sin embargo, fueron ingleses. De los Estados Unidos vinieron 35 educadores. De España acudió el cuadro de maestros del Grupo Escolar Cervantes, de Madrid, y el autor de estas líneas, como representante del Ministerio de I. P. Entre las personalidades que participaron en el Congreso con sus trabajos—aunque algunas no asistieron a él—figuran los Sres. Ferrière, Decroly, Petersen, Yung, Bertier, Geeheb, y las Sras. Hamaïde, Johnson, Hartman, Philippi, etc.

El Congreso, sin embargo, se caracterizó, más que por la presencia de estas personalidades, por el espíritu de colaboración y solidaridad que se observó entre todos los asistentes. Tanto o más interés, en efecto, que las conferencias ideológicas generales lo tuvieron las conferencias de carácter metodológico sobre puntos concretos de la obra educativa, y las exposiciones y actuaciones escolares. Entre las exposiciones de trabajos infantiles hay que citar los presentados por los señores Rothe (Austria), Hilker, Natter Merz y Buber (Alemania); Bakule (Checoslovaquia), Mannheimer (Suecia), Hamaïde (Bélgica), Cruttwell y Nicholls (Inglaterra). De ellas, las más notables fueron las austriacas y alemanas. Despertó gran interés un grupo de escolares checoslovaco, que realizaron espléndidas demostraciones musicales. Las autoridades locales de Heidelberg dieron a los congresistas toda clase de atenciones y facilidades.

En la imposibilidad de registrar todas las interesantes conferencias pronunciadas o presentadas, daremos sólo un extracto de las más interesantes, a nuestro modo de ver, empezando por las que tienen un carácter más general, y exponiendo después las que se refieren más concretamente a las instituciones y métodos escolares.

Liberación del interés, por el doctor O. Decroly.—No es siempre posible conocer los motivos verdaderos de una acción; el niño mismo, como el adulto, los suele ignorar. Hay que ponerse en guardia para

definir la naturaleza de un interés, pues el análisis de su origen exige un conocimiento perfecto de todas las facultades afectivas del niño antes de llegar a una conclusión, y sobre todo, antes de inventar nuevas palabras para expresar lo observado en el niño.

Los educadores suelen aceptar sin más el ambiente que se les impone: la sala de clases, siempre la misma, decorada con más o menos gusto, pero donde todos los objetos pierden pronto su efecto estimulador. La escuela, por el contrario, debería suplir todo lo que falta a la vida de la calle, de los suburbios, de las casas hacinadas. El ambiente ideal, el más rico, variado y verdadero debe ser regulado no por la imaginación del hombre, sino por el ritmo y las leyes inmutables expresadas en la sucesión de los días y noches, del verano e invierno, por los fenómenos biológicos y físicos, económicos y sociológicos, es decir, por la naturaleza tal como es o modificada por el hombre para satisfacer sus necesidades. En este ambiente se han de adquirir los primeros conocimientos.

Los instintos primarios (alimentación, vestido, protección, etc.) son atendidos en la casa. Pero los instintos secundarios (autoestimación, propiedad, simpatía, defensa, imitación, etc.) tienen pocas facilidades para expresarse por las medidas tomadas para satisfacer los instintos primarios y para mantener la disciplina.

La mayoría de los intereses relativos a los instintos más profundos son neutralizados, con lo que resulta una situación en cierto modo más favorable para las tendencias superiores; pero desarrollándose éstas con frecuencia poco, no producen liberación de energía tan intensa como los instintos más primarios. Esto puede explicar el hecho de que tan pocos niños de las clases superiores, a pesar o por causas de las mejores condiciones materiales de vida, lleguen a ser hombres de iniciativa, y el hecho de que la verdadera élite sale de los hogares normales, donde la vida es dura y es necesario luchar, sufrir y actuar, a veces sin las cosas más indispensables.

La primera causa de la diferencia de interés es el estado físico, que puede ser es-

tudiado como: *a)* estático o estructural; *b)* dinámico o funcional. El primero corresponde a la constitución; el segundo, al temperamento. El niño apático, desprovisto de vitalidad, no es capaz de ningún esfuerzo más allá del necesario para el sostenimiento de sus *actividades vegetativas* y carecerá de intereses. El niño fuerte será turbulento, activo y resistente; tendrá intereses más sostenidos e intensos, por su buen mecanismo fisiológico.

Un segundo factor es el estado de las tendencias, de la afectividad del niño. Aquí hay dos manifestaciones extremas: 1.^a La tendencia egoísta (egocéntrica), procedente del predominio de los intereses relativos a la conservación individual, junto con la falta de los intereses que gobiernan la conservación de la especie. 2.^a La tendencia altruísta (exocéntrica), en la que los intereses del segundo grupo predominan sobre los primeros. Entre ambos tipos hay transiciones: el egoísmo superior puede llegar a ser un altruísmo inteligente, y el altruísmo torpe puede ser semejante a un egoísmo inferior.

Los dos factores, el físico y el afectivo, tienen una acción recíproca y dan lugar a varios tipos intermedios: 1.º El tipo activo altruísta. 2.º El tipo apático egoísta. 3.º El egoísta pasivo, inteligente, etc.

En suma: los intereses y su liberación dependen de un gran número de factores, algunos de los cuales se refieren al niño, y otros, al ambiente. Estos factores varían según la *constitución y el temperamento*, las *tendencias y hábitos predominantes*, el grado de *desarrollo de la inteligencia*, y, finalmente, son afectados por los mecanismos *sensoriales y motores*.

Para definir un interés, es necesario conocer, por lo menos: *a)* La constitución y el estado de la salud. *b)* Si el niño es o no activo por temperamento. *c)* Si el niño es fundamentalmente egoísta o altruísta. *d)* Si es inteligente. *e)* Si sus sentidos y sus movimientos están bien desarrollados y coordinados. *f)* Si su lenguaje está bien desarrollado. *g)* Si tiene buenos hábitos. *h)* Si su ambiente es bueno desde el punto de vista físico, intelectual y moral.

La nueva educación en los Estados

Unidos, por el Dr. Harry Overstreet. — La nueva educación en los Estados Unidos está inspirada en el espíritu de John Dewey. Este ha protestado contra el nocivo dualismo en que se basa tanto pensar moderno; la división del hombre en cuerpo y espíritu ha producido una serie de problemas que son totalmente irreales. Hemos roto la vida en dos partes y agotado el sentido de la vida. En educación, este dualismo se manifiesta así: 1.º Un dualismo entre la instrucción como preparación para la vida y la instrucción como vida misma. 2.º Un dualismo que considera al espíritu como el instrumento de la instrucción, y al cuerpo, como un accesorio necesario. 3.º Un dualismo entre considerar al niño como centro de la educación y a éste en relación con su ambiente social. 4.º Un dualismo entre inteligencia y emoción, siendo considerada aquélla como propia de la escuela, y ésta, del campo de juego. 5.º Un dualismo entre la materia a ser estudiada y la situación en que el sujeto ha de actuar. 6.º Un dualismo entre el mundo escolar y el mundo real.

Una característica de la antigua educación es que piensa cultivar la inteligencia aparte del interés.

En las escuelas laboratorios de Dewey, los niños *viven*, no se preparan para la futura vida. En lugar de cultivar el espíritu sólo, el individuo es considerado como una unidad espíritu-física.

Las escuelas de Dewey parten en su educación de la vida emocional, llamando al interés primero, y despertando con éste la inteligencia. La vida en la escuela debe ser vivida *en y con el grupo*. El espíritu del trabajo social es esencial en la educación.

El «método de proyectos», por el cual los niños escogen un objeto de estudio y se deja a éstos encontrar todo lo que pueden en su ambiente, desarrolla el espíritu de iniciativa y cooperación. Un niño no necesita que se le den cosas a hacer, sino encontrar cosas para hacerlas por sí mismo.

Estas son algunas de las ideas dominantes en la nueva educación de los Estados Unidos. 1.ª El primer paso de la educación

es despertar la curiosidad, comenzando la educación por la admiración a las cosas. 2.ª El éxito del niño ha de ser progresivo. No debe fracasar nunca con tareas superiores a sus fuerzas. 3.ª La velocidad ha de ser individual, marchando cada niño a su propio paso. 4.ª El niño desarrollará sus facultades de autoeducación, de autoinstrucción. 5.ª El maestro debe cooperar con el niño, de suerte que éste pueda conocer la labor que está haciendo.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA (1)

por Aubrey F. G. Bell.

I

La literatura de la última mitad de siglo en España no es menos interesante para estudiarse porque sea ampliamente experimental, ampliamente negativa, formando un período de transición, una preparación para un porvenir más fuerte. Si los escritores de este período se parecen algo a picapedreros trabajando en una cantera, cada uno cincelandó su piedra distinta, más bien preparando los materiales para un espléndido edificio que no construyéndole ellos mismos, su obra es, sin embargo, necesaria e importante, con frecuencia individualmente encantadora y deliciosa. Aparte de los méritos de los escritores individuales, es de interés grandísimo observar la reacción del vivaz y humano espíritu español contra la imposición de escuelas y sistemas científicos, a los que los escritores españoles no podían por menos de prestar un pasajero tributo.

El temperamento español, individual e independiente, tiene un sabor original y una fuerza creadora que se resiste a dejarse sujetar y oprimir por la tiranía de reglas mecánicas. El drama español man-

(1) Extractos de la Introducción que el autor, Mr. Bell, publica al frente de su obra *Contemporary Spanish Literature*.—London, Knopf, 1926.

tuvo una libertad, respecto a las unidades, tan soberbia como la de los primitivos épicos españoles respecto al ritmo. Los pensadores españoles no se congregan en escuelas de filosofía, hecho que en ocasiones ha llevado a la equivocada creencia de que el pensamiento y la filosofía no existen en España.

Los escritores de España buscan con frecuencia sus modelos en el Extranjero; así lo hicieron muchos siglos ha, cuando la comunicación con otros países era mucho más limitada; hoy día están influidos, como no podía dejar de ocurrir, por la fama de ciertas escuelas, pero reaccionan individualmente y tienden a transformar la escuela, que así penetró en su medio, de un método ordenado en algo vivo e individual, o, quizás mejor, de un sistema en una porción de fragmentos. El mejor ejemplo reciente de ello fué la manera como el naturalismo, al invadir España, fué recibido y vencido por el regionalismo, y cómo el sistema científico quedó fundido en la vida individual.

Algunos críticos, mientras que conceden a la literatura española originalidad de forma y color local, le negarían originalidad y profundidad de pensamiento; pero el pensamiento original profundo es tan maravillosamente raro en el mundo, que ningún país puede tirar piedras, particularmente cuando la originalidad tiene tantos falsos disfraces, como son la oscuridad y la vaguedad, en los que los escritores españoles muy raramente incurren. En la claridad y sinceridad de la literatura española hay una intensidad flameante que muchas veces contiene tanta profundidad y originalidad como pueden encontrarse en las más razonadas lucubraciones de otras literaturas, aunque la profundidad y la originalidad sólo se hagan sentir en centelleos momentáneos, *por arranques*, más bien que por el método y la lógica. El talento, o, mejor dicho, el genio latente, es tan común en España, que libremente se le derrocha en las conversaciones de café en lugar de guardarlo para la Prensa. En apariencia, desaparece sin dejar vestigio, completamente desperdigado y desprecia-

do; sin embargo, esta expansividad y espontaneidad parecen necesarias al desarrollo del genio español, que necesita vivir en la calle, en estrecho contacto con el pueblo y con la realidad; muy recientemente, cuando los escritores han mostrado una mayor tendencia a recogerse en sus gabinetes de trabajo, quizás no haya ganado nada con ello la literatura española. Siempre será una fascinadora pero ingrata tarea la de criticar a los vivos. Si es o no verdad que a ningún hombre se le deba considerar feliz hasta que no se muera, es seguramente verdad que no se puede juzgar debidamente a ningún escritor vivo. Cuando uno se acuerda de que Azorín, Pío Baroja, Ramón del Valle Inclán tienen escasamente 50 años, y Ricardo León, Pérez de Ayala, Miró, Jiménez, Eduardo Marquina y Martínez Sierra están muy por bajo de los 50; que Benavente todavía tiene menos de 60 y Unamuno disfruta unos vigorosos 60 años, mientras Blasco Ibáñez se acerca a la misma edad con energía y facultades perfectas, se da uno cuenta de la dificultad de apreciar plenamente su obra y su ingenio. Por otro lado, la muerte de Pérez Galdós en 1920, de Emilia Pardo Bazán en 1921, de Jacinto Octavio Picón en 1923, capacitan al crítico para juzgar su obra en todo su conjunto, mientras lo mismo puede decirse de la de Palacio Valdés, que, afortunadamente, vive todavía. En un libro sobre literatura contemporánea es particularmente de los vivos de quien el crítico tiene que tratar, y deliberadamente se da en el presente estudio más espacio a algunos de los escritores jóvenes que a los de más edad con su fama ya establecida, tales como Alarcón, Valera o Pereda. El tiempo inevitablemente ha de alterar los valores y las proporciones, y algunos escritores de los que apenas haremos mención en este libro, o que ni siquiera mentaremos, pueden llegar a figurar como importantes piedras angulares en futuras historias de la literatura española. Lo más que puede uno es expresar humilde y sinceramente su modesta opinión y dejar el resto al tiempo.

De que un espléndido porvenir aguarda

a la literatura española, no puede dudarse en vista del interés, siempre creciente, que hoy día despiertan los estudios españoles a través de todo el mundo «civilizado» y de la progresiva estimación concedida a la fuerza y a la belleza de la más noble de las lenguas vivas. Cuando el mundo haya llegado a años de discreción, y los diferentes países se hayan convencido de que su interés y su prestigio no consisten en la conquista extranjera ni en resolver contiendas con el sable, sino en mejorar y desarrollar su tierra y su genio, el influjo espiritual de España lleva trazas de venir a ser muy grande. Las siguientes páginas se propondrán mostrar que esta nación se ha estado preparando para ese porvenir durante los últimos 50 años. Encontraremos algún fundamento para temor e intranquilidad, pero también muchos motivos para esperanza. La cuestión esencial es hasta dónde España va logrando conservar su carácter original, indígena, frente a la uniformidad cosmopolita impuesta por el avance material de la civilización moderna; hasta qué punto mantiene su capacidad para producir lo que una civilización superficial constantemente necesita: equilibrio y precisión de la proporción, profundidad e intensidad, un alto sentido de los valores espirituales.

Para incluir un estudio de la literatura moderna española dentro de los límites de un volumen, es indispensable reducirlo en dos direcciones algo contradictorias. La grande y creciente literatura española de Sudamérica tiene que omitirse, excepto para alguna pasajera referencia a escritores que han influido más inmediatamente sobre la literatura de la Península, por muy tentador que fuese el detenerse en la obra de poetas como Darío, Silva, Santos Chocano, o críticos tales como Rodó (1872-1917) o el Sr. Lugones. En segundo lugar, en la Península misma, no podemos tener sitio para las tan encantadoras literaturas regionales, cuyo floreciente crecimiento en España, como en otros países, pero más señaladamente que en la mayor parte de los otros países, es uno de los hechos más importantes de los tiempos modernos. La

literatura vasca ha manifestado una tendencia a revivir bajo el cariñoso cuidado de D. Julio Urquijo y otros literatos entusiastas, mientras que grandes éxitos se han obtenido en el *bable* asturiano por José Caveda; en el dialecto de Extremadura, por Gabriel y Galán, y más recientemente por D. Luis Chamizo (autor de un volumen de *rapsodias extremeñas* titulado *El Miajón de los Castúos* [1921]); en el dialecto murciano, por Vicente Medina, y especialmente por los admirables poemas valencianos de Teodoro Llorente. Sólo en sí el renacimiento catalán, con nombres tales como Verdaguer, Maragall, Guimerá, Rusiñol, requiere un tomo aparte, que tendría que incluir los poetas mayorquines tales como el bilingüe D. Juan Alcocer y D. Miguel Costa y Llobera, mientras que la poesía gallega moderna, con Pondal, Rosalía de Castro, Curros Enríquez y unos veinte nombres más (véase *Literatura Gallega*, de Eugenio Carré Aldao, segunda edición, 1911) merece un estudio detallado.

II

El período que tenemos en vista comprende dos partes perfectamente indicadas, girando, respectivamente, alrededor de los años cardinales 1868 y 1898. Aunque hacia mediados del siglo XIX, el romanticismo había muerto virtualmente, y su aparición en las novelas de Alarcón y en los dramas de Echegaray se miraba como algo extemporáneo, fué la revolución de 1868 la que preparó el camino para la introducción de nuevas escuelas.

En la literatura, como en la política, las ideas introducidas por los liberales españoles eran, principalmente, de origen francés, y aunque el escritor más importante que puede decirse salido de la revolución de 1868, Benito Pérez Galdós, recibió el influjo de Dickens, la literatura inglesa, en un todo, no ocupó ahora en España un lugar correspondiente al de Scott y de Byron entre los románticos.

La leyenda de una España estrechamente fanática pertenece al pasado; a la historia según se la escribió. Jamás cerró España sus puertas a ideas nuevas como

tales, si bien haya reclamado el derecho de examinarlas y rechazarlas.

En nada se vió esto mejor que en la actitud española hacia la escuela naturalista francesa en el tiempo en que el naturalismo se hizo «la cuestión palpitante» en España. Esta reacción de España contra la nueva escuela da una clara percepción del espíritu español. Era de esperar que el naturalismo, con su estrecho determinismo y su método impersonal, no resultase simpático a los españoles, quienes para el pensamiento o para la acción necesitan poner toda su alma en algún asunto y no se sienten propensos hacia el frío razonamiento abstracto, el pensamiento científico o la compilación metódica. Además, en el temperamento del español, lo espiritual y lo material han estado siempre tan íntimamente ligados y fundidos, lo espiritual tan intensamente real y substancial, que le es particularmente difícil descartarse del elemento espiritual para, neutralmente, catalogar y exponer materia muerta. El humano realismo de España se rebeló contra la literatura de laboratorio.

Los escritores que en España han intentado llevar el naturalismo a todo su apogeo, casi, inevitablemente, han caído en la falsedad y la artificialidad. Los primeros novelistas españoles que se metieron con el naturalismo pronto revelaron que preferían el hombre completo a lo que no era más que un arte a medias. La verdadera y muy eficaz contestación española al naturalismo fué el regionalismo. Los escritores españoles estaban deseosos de estudiar la realidad, pero tenía que ser con el corazón lo mismo que con la cabeza. Las escenas del primer intento de naturalismo de Emilia Pardo Bazán en *La Tribuna* eran las de su propia infancia en La Coruña; el método científico se hizo personal. De Pereda podría haberse dicho que pertenecía a la escuela naturalista, si no hubiese escrito con su afecto lo mismo que con su inteligencia: era un hombre completo, no un mero cerebro registrando los casos científicamente.

Al regionalismo debió la novela española sus mayores triunfos en el último cuar-

to del siglo XIX. Este éxito se debió, en parte, al carácter individualista de los españoles, a quienes gusta reinar soberanos, por muy limitado que sea su reino, y tienen dificultad en cooperar con otros. Cada novelista regional sentía que estaba cultivando su propio jardín; era el individuo libre tratando un vasto asunto humano. Por otro lado, el naturalismo, el determinismo, el positivismo y la filosofía krausista, aunque conquistaban discípulos en España, pronto se sintió que eran opresivos, que comprimían y eran extraños al espíritu español.

De hecho, los dos rasgos más salientes de la literatura española en el último tercio del siglo XIX fueron el éxito de la novela y el advenimiento del criticismo, aunque deba añadirse que este último fenómeno fué, en gran parte, la resultante del genio de un hombre, Marcelino Menéndez y Pelayo. No fué ésta una grande época de poesía lírica, porque, si bien Zorrilla, Campoamor y Núñez de Arce se mantenían firmes, los precursores de una poesía más delicada, más subjetiva y más íntima, Bécquer, Querol, Rosalía de Castro, estaban destinados a lograr su mayor fama, póstumamente, en el siglo XX. En su tiempo, predominaba todavía una poesía más retórica, mientras la elocuencia parlamentaria producía algunos de sus mejores efectos, culminando en el ilimitable, inimitable torrente de los discursos de Castelar. Cuanto al drama, el éxito de las obras de Echegaray no pudo impedirle de ir a parar a las piezas de una hora, el *género chico*.

(Continuará.)

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

INSTITUCION

IN MEMORIAM

NOTA PRELIMINAR

AL VOL. II DE LOS «ENSAYOS MENORES
SOBRE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA»

DE D. FRANCISCO GINER,

por el Prof. Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

Este segundo volumen de *Estudios Menores* está formado por trabajos de carácter pedagógico, publicados en distintos lugares y fechas, no reunidos hasta ahora, y, principalmente, por dos trabajos polémicos, contra las reformas de D. Alejandro Pidal y del Marqués de Pidal, que encarnaron en el último cuarto del siglo pasado la más viva actuación de las derechas en la enseñanza española, después del movimiento liberal representado por «el Ministro Albareda», quien, ayudado por hombres como Riaño y Robledo, en una segunda etapa de la Restauración, reanuda las tradiciones en la enseñanza del período liberal 1868-74; la actuación reaccionaria alternó luego con llamaradas aún más fugaces de un espíritu objetivo y moderno, alentado, más, quizás, que por los ministros pseudo liberales, por alguno que otro de una buena y comprensiva tradición conservadora.

El primero de estos dos artículos (1) se refiere a *Las Reformas del Sr. Pidal en la Enseñanza de las Maestras*, en las que se procura deshacer la reorganización que el Sr. Albareda introdujo en esta enseñanza (1882); reforma y reorganización o contrarreforma, en las que se enfoca igualmente esta enseñanza en conexión íntima con la de párvulos, puesto que el problema esencial es el de la formación y selección de su profesorado.

El segundo de estos dos indicados tra-

bajos (1) se refiere a *El Decreto de Segunda Enseñanza*, refrendado por el señor Marqués de Pidal (1899), y se completa, en realidad, con los trabajos IV (*Problemas de la Segunda Enseñanza*) (2), y V (*Nota sobre la Segunda Enseñanza*) (3), ya que entre los tres bosquejan la concepción general de D. Francisco respecto de la segunda enseñanza, que no era para él, ni, por tanto, ha sido nunca para la Institución, ni en su programa ideal ni en su organización real, sino una continuación de la enseñanza primaria para integrar la formación general humana, que ha de preceder lógicamente a toda formación especializada, profesional o técnica. Por eso, para D. Francisco, como para Dewey y tantos otros pedagogos de formación científica y objetiva, sin prejuicios partidistas ni preocupaciones pragmáticas, el problema de la *dosificación* de las humanidades en la segunda enseñanza se lo da ya resuelto su concepción general. El estudio de las humanidades es una preparación para una cultura especializada, la cultura clásica, aun cuando fuera ésta la más alta y espiritual, si se quiere, que la Humanidad haya producido, y, por lo mismo, sea indispensable mantenerla y fomentarla por especialistas, procedentes, bien entendido, de todas las clases sociales, a las que deben ofrecerse las mismas facilidades de acceso, ya que ni ésta, ni ninguna otra especialidad, puede constituir privilegio de casta. Lo que no se puede, ni a título de una falsa democracia, es introducir las especialidades en la escuela consagrada a la formación general humana, como no se puede tampoco prescindir de ésta para apresurar improvisadamente la formación profesional especializada, sea humanista, liberal o técnica, como pretendieron hacer las Universidades populares, y por lo visto se ha intentado actualmente por las Universidades rusas en sus ansias por abrir sus puertas al obrero sin preparación sufi-

(1) Publicado en *El Globo* (10 de julio de 1899).

(2) Publicado en el *BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN* (1892).

(3) Presentada al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, de 1892.

(1) Publicado en la *Revista de España* (tomo CII y siguientes).

ciente y adecuada para asociarlo a la investigación científica, peculiar función universitaria.

La nota ideal no viene del latín, ni del griego, ni de la metafísica o la historia: no viene, en suma, del asunto. *Todo* estudio tiene el mismo valor educativo, y «si el cultivo de las letras clásicas será eternamente una elevada función social de la ciencia y un factor esencial de su organismo, propio para inspirar una vocación especial, tan hermosa y bienhechora como las restantes, la formación de un sentido humano en el joven, el despertamiento de su idealidad, el ensanche de su horizonte, la purificación de sus motivos de conducta, de sus gustos, de su carácter, la dignidad intelectual y moral de su vida entera, como su veneración por la historia y su fiel adhesión a continuar todo el fondo sustancial de la obra de sus padres, dependen de una educación sólida, grave, austera y plácida a la par, como una estatua de Fidias, a un tiempo espartana y ateniense; pero no precisamente del estudio de las declinaciones griegas y latinas».

Decíamos que estos artículos tienen una profunda unidad, y no sólo «la unidad imponderable de tendencia, de espíritu general, de vibración emotiva del alma del autor», sino la unidad que le prestan, de un lado, la personalidad y el ideario tan vigorosamente unitarios del maestro, y de otro, la común manera como estos trabajos están pensados y redactados, porque don Francisco producía siempre en colaboración con discípulos y amigos en un fluir continuo de la acción, el pensamiento y la palabra.

La unificación de su ideario la logra plenamente D. Francisco en sus años de *Epifanía*, como califica el Sr. Cossío los que van de 1863 a 1867, que son los de su devota convivencia con D. Julián Sanz del Río. La filosofía de Krause, directamente o a través de D. Julián, se identifica con su espíritu, y gana en él un sello personal. Y aunque permanecía abierto a todas las grandes orientaciones de la filosofía moderna, buscando en cada una de ellas más lo que afirmaban que lo que negaban, las conciliaba todas en su idealismo realista,

que afirmaba, a la vez, los derechos de la ciencia y los de la conciencia, los derechos de la naturaleza y los del espíritu, facetas ambas de una misma común divinidad, no concebida aparte, sino, a la vez, *en la naturaleza y en el espíritu*.

Recataba a veces pudorosamente su propio pensar, sobre todo en su cátedra, con grave desasosiego por parte de los que procedíamos de una enseñanza tan estructurada, ceñida, coherente, sistemática y doctrinal como la de nuestro venerado maestro D. Federico de Castro. Y ante tan copiosa lectura y comentario de libros ajenos, aportada en notas y extractos por maestro y discípulos a la obra común, fundamentalmente objetiva, buscábamos afanosos la fórmula del maestro, y con ella el sosiego, y nos desilusionaba a veces su esfuerzo por no interponerse entre los autores y nosotros, por llevarnos a la comprensión del espíritu íntimo que los dinamizaba, para que nuestras juveniles personalidades pudieran manifestarse, ensayarse y poseerse en aquellos años de entusiasmo y de fervor. Porque él, a semejanza de Kant, no quiso en su cátedra enseñar filosofía, y menos una filosofía, sino enseñar a filosofar. Pero él tenía *su* filosofía.

Una filosofía que rezuma en toda su obra, como en su vida—ya que la misión de la filosofía es regir la vida—y en sus ideas pedagógicas fundamentales, que obtienen así una consistencia y una densidad que no pueden lograr las ideas nacidas en el estrecho marco de una pedagogía profesional. La vida, la filosofía y la educación las enfocaba en una visión unitaria de una amplitud y de una eficacia a la vez ideal y práctica, incomparables. Ella y su elevado tono moral y el soplo de religiosidad—contagioso, como todo fervor—que le animaba, es lo que hicieron de D. Francisco un forjador de caracteres, y más que un reformador, un formador de maestros que pudieran comenzar por hacer su reforma interior. Amaba a cuantos se acercaban a él con sed de perfeccionamiento y con algún vislumbre de idealidad, sobre la cual poder tallar un hombre.

Su visión unitaria se pone de relieve en

los artículos recogidos en este volumen. En los dos más importantes ya mencionados, comienza igualmente con la profesión de su fe en la opinión pública, lo mismo en la general que en la profesional. Ocurre con ella como con el profesorado, cuando se quiere organizar una enseñanza, y, en general, con toda empresa en que se necesita acuerdo de voluntades; es decir, personas conscientes y aptas. Cuando se da esta condición, no hay más que contar con ella y mantener, y en lo posible elevar a toda costa, su competencia y su tono ideal. Cuando no se da, es preciso crearla. No podemos limitarnos a lamentar su ausencia. El alma de la nación es tan real como la del individuo. Y lo mismo que en la de éste, sólo las ideas claras se transforman en convicciones capaces de inspirar normas de conducta. ¿Quién se preocupa en España de educar esa opinión pública, de ensanchar el campo de sus ideas claras, de sus convicciones y de su confianza?

Menos aún que limitarnos a lamentar su ausencia, podemos pretender prescindir de ella, y, sin suscitara, satisfacer «el usual amor de nuestros gobernantes por iluminar con su potente numen la *Gaceta*. Pero crear una opinión competente, como formar un nuevo personal para las exigencias de un nuevo sistema de educación y de enseñanza, es no sólo *directamente* inasequible para los Gobiernos, sino de una lentitud repulsiva a nuestra vehemencia. Si a duras penas hay español que se avenga a plantar una encina, ¿cómo será posible contar con la resignación de un ministro? ¿Cómo pedirle que se satisfaga con depositar, en medio del torbellino de su dictadura, tan omnipotente como efímera, algún imperceptible germen en las entrañas de la sociedad, cuyo fruto quizás no alcance a madurar en su vida? ¡Cuán más fáciles triunfos no brinda el sistema revolucionario de alborotar, destruir, reedificar, revolver, declamar, tejer y destejer, desatar una tempestad de decretos en la abultada y pacienzuda *Gaceta!*»

Ahora bien; ¿cómo remover la dura costra de la opinión e interesarla en el problema de la educación nacional, para que, mejor enterada, prestase simpatía a algu-

na solución? Aquí, ya en 1885, por no remontarnos a fechas anteriores a la publicación de estos artículos, y en posición polémica con el Sr. Pidal, que tenía en la política una representación tan apasionada, afirma D. Francisco su posición objetiva nacional y, por lo mismo, conciliadora. La solución para él tendría que ser, por descontado, «una resultante de concordia que afirmase los puntos comunes y más arraigados ya en el espíritu moderno, y aplazase con temperamentos de prudencia los más controvertidos, renunciando *lealmente* (con las naturales reservas de la conciencia personal, libre para propagar otras doctrinas) a todo cuanto pueda contribuir a ahondar la división de los espíritus, en vez de pacificarlos y reconciliarlos en la obra común de la educación nacional». Este espíritu, que ennoblece y fecunda su actuación incomparable en la obra de esa educación nacional, había de persistir en los días serenos y puros, en que fué más Sócrates que nunca, los que precedieron a su muerte, y en los que, revisando los trabajos que habían de incluirse en su libro *Ensayos de Educación*, piensa encabezarlos con esta frase: «En estos tiempos de guerra, éste es un libro de paz». Peleó mucho D. Francisco, con el brío y la abnegación que le exigía su deber de cada hora, pero peleó con el anhelo de lograr la paz para las conciencias y la educación de su patria.

¿Cómo habría de lograrse esta fórmula resultante de la concordia? Difícilmente por el Estado central o por los organismos provinciales o municipales del Estado, no menos respetables que los centrales, pero igualmente esterilizados hoy (el hoy en D. Francisco, dicho sea de paso, es siempre el hoy y el mañana, por lo menos el mañana próximo: tan profunda y amplia era su visión y tan lento es el desenvolvimiento de nuestra educación nacional: su diagnóstico y su tratamiento tienen plena actualidad), por su incompetencia y por sus pasiones partidistas; pues a las que los organismos centrales les imponen con su inspiración y su presión, unen las suyas propias, locales y cerriles. La solución tienen que darla organismos técnicos oficiales, con la

fuerza y la autoridad del Estado, pero con una autonomía que garantice la libertad de su actuación desapasionada, objetiva, ajena a las veleidades y a la inestabilidad de la vida política y al encono perturbador de los partidos. Estos organismos, que irían emancipando la enseñanza hasta convertirla en función social, tienen en D. Francisco una profunda raigambre. Ya en «La Persona Social», se niega al Estado un monopolio de soberanía y se le afirma como un asociado y colega de las demás personas sociales igualmente soberanas y mayores de edad, prestándose mutuamente las libres condiciones en que depende de cada uno el destino de todos. Y, en efecto, en los últimos tiempos se han venido creando algunos de estos centros, aunque sin la plenitud de elementos que les son indispensables.

OBRAS COMPLETAS

DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

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

Volúmenes publicados:

- I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.
- II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.
- V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.
- VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.
- VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.
- VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

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

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

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

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

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

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

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

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

NOTICIA

D. Laureano Rubio y Rodríguez, de la Corporación de Antiguos Alumnos, ha hecho un donativo de 4 170 pesetas a la Institución, para el pago de las obras llevadas a cabo en este verano; construcción de un nuevo pabellón de lavabos y reforma del juego de pelota.

LIBROS RECIBIDOS

Cabrera (B.).—*Paramagnetismo de los elementos de las tierras raras y el magnetón de Weiss*.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Idem.—*Paramagnetismo, estructura del átomo y clasificación periódica*.—Don. de id.

Moles (E.).—*Estudio crítico de las medidas modernas acerca de la densidad del oxígeno*.—Don. de id.

Idem y González Núñez (F.).—*Nueva revisión de la densidad normal del gas oxígeno*.—Don. de id.

Laboratorio de Investigaciones Físicas.—*Memorias de información*. N.º 8.—Don. de id.

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