

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 L.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1926.

NUM. 801.

A los cincuenta años.

1887-1926.

Acaba de cumplirse el cincuentenario de la *Institución Libre de Enseñanza*. Su órgano de publicidad, el BOLETÍN, lo cumple igualmente con este número, que ha de llevar la fecha de 31 de diciembre. Cincuenta volúmenes, correspondientes a sus cincuenta años de vida, sin una sola interrupción, van publicados.

La *Institución* se inaugura el 29 de octubre de 1876. Pocos meses después, el 7 de marzo de 1877, aparece el primer número de esta Revista, cumpliéndose así el artículo 16 de los *Estatutos*, que dice: «La *Institución* establecerá, según lo permitan las circunstancias y los medios de que pueda disponer:... 5.º Un Boletín, para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos.» Nace en la misma forma y disposición que todavía conserva, pero sólo con cuatro pobres páginas y con irregular periodicidad durante el primer año. Al 31 de diciembre corresponde su número 21. En el segundo año—1878—se hace quincenal y se aumenta a ocho páginas. Y así continúa durante el tercero, cuarto y quinto, salvo el último número de 1881, que consta ya de doce páginas, aumentándose a diez y seis en 1883, o sea el séptimo año. Y de esta suerte sigue hasta su año diez y siete—1893—, en cuyo mes de junio se convierte en mensual, con las treinta y dos páginas que actualmente tiene.

Si D. Francisco Giner fué creador y mantenedor de la *Institución*, lo fué igualmente del BOLETÍN, luchando siempre contra todo género de dificultades para darle interés y permanencia. Como director de aquél figura oficialmente en los primeros años—1877 a 81—. Y aunque más tarde otros nombres de fervientes colaboradores—Costa, desde 1881 a 84; Caso, hasta 1904; Rubio, hasta 1910; Posada, hasta 1917, y Rubio, de nuevo, hasta ahora—aparecieron sucesivamente como directores de la Revista, jamás dejó D. Francisco, su verdadero director, de intervenir inmediata y directamente en ella, acopiando los materiales, confeccionando los números y aportando, sobre todo, de continuo su coope-



ración, firmada o anónima. Aparte de sus obras de carácter sistemático, apenas hay un ensayo del maestro, sea de educación o de otros asuntos, que no haya visto la luz en estas páginas.

Fiel a los principios de libertad espiritual y de pura objetividad, que ostenta al frente de todos sus números, el BOLETÍN ha acogido, libre y objetivamente, cuantas ideas, teorías o especulaciones ha considerado de valor y vestidas con noble decoro.

Preocupado, con firme propósito, sólo del pensamiento y de la teoría, no se hallará en sus cincuenta volúmenes una sola línea de personal polémica. En este orden, y muy intencionadamente, jamás ha rechazado ataques, perseguido injurias, y ni aun siquiera desmentido falsedades. Convencido de la fuerza incontrastable de las ideas, ha dejado al tiempo realizar su obra. Y temiendo perturbar el puro ambiente espiritual de la serena región teórica con afanes de intereses subjetivos, legítimos, sin duda, en otra esfera, ha huído de todas aquellas informaciones administrativas que les prestan servicio, aunque desposándose de de esta suerte, a sabiendas, con «Dama Pobreza».

Y en esto es, sin duda, el BOLETÍN el símbolo más perfecto del modo como toda la obra de la *Institución* se ha ido realizando, ya que el formidable contenido de sus cincuenta volúmenes ha sido todo él un don de *gracia*.

La continua persistencia del esfuerzo en cincuenta años y la eterna vigilante actualidad del venerado espíritu que lo inspirara han hecho que el BOLETÍN sea hoy, tal vez, aparte de su valor enciclopédico, la más rica fuente moderna en castellano, ya informativa, ya sugeridora, para el estudiante y el estudioso de problemas de educación y de enseñanza. Por esto ha parecido a los actuales mantenedores de la Revista que no habría modo más digno ni más útil de celebrar su cincuentenario que la publicación del *Índice analítico* de sus cincuenta tomos, el cual, y gracias también a un noble afán de amoroso trabajo gratuito, aparecerá en los primeros meses del próximo año.

SUMARIO

A los cincuenta años, 1887-1926, pág. 353.

PEDAGOGÍA

Educabilidad de la actividad moral, por *Mariano Maresca*, pág. 354.—La semana de las escuelas, por *D. Rafael Altamira*, pág. 365.—Publicaciones pedagógicas recientes, por *D. Domingo Barnés*, pág. 367.—La literatura sobre educación moral en España, pág. 370.—Revista de revistas: Francia: «Revue pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 372.

ENCICLOPEDIA

La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas, por *D. Rafael Altamira*, pág. 374.

INSTITUCIÓN

En el cincuentenario: Hace medio siglo..., por *don Luis de Zulueta*, pág. 380.—La siembra de Giner, por *D. V. Ruiz Albéniz*, pág. 382.—La obra de Giner de los Ríos, pág. 383.—Libros recibidos, página 384.

PEDAGOGÍA

EDUCABILIDAD DE LA ACTIVIDAD MORAL ⁽¹⁾ por *Mariano Maresca*.

Si la educación es la organización de todas las manifestaciones de la persona humana, según la idea del hombre completo, implica, como se ha visto, aquel proceso de unificación de la conducta huma-

(1) Final de un artículo titulado «El problema moral y la educación», publicado en el número de octubre de 1926 de la *Revista Pedagógica*, de Roma.

na, que es la característica de la moralidad, y construye con él y sobre él el hombre, íntegra y armónicamente desarrollado. Pero lo implica no como un elemento que conserva sus propiedades en el todo, sino como una exigencia que está condicionada por el todo y lo condiciona a su vez. Luego si la exigencia ética está condicionada por la actividad educativa, será educable. El problema de la educabilidad de la actividad ética se divide en dos problemas distintos: 1.º, en qué sentido es la moralidad objeto del proceso educativo; 2.º, a través de qué momentos es posible realizar el proceso educativo de la moralidad.

1) De toda la discusión sobre las relaciones entre el hecho ético y el hecho educativo, resultan algunas consecuencias que hay que precisar bien para establecer los criterios y las directivas para promover la formación de la moralidad en el educando.

a) La moralidad no es una propiedad originaria, inmutable y fija de la naturaleza humana; es un proceso, o sea una exigencia en desarrollo. De aquí que no pueda ser el punto de partida, la causa eficiente de la educación.

b) La moralidad no consiste en una ley racional con un determinado contenido, en una máxima universal de conducta válida para todos los casos de la vida individual en cualquier circunstancia del espacio y del tiempo. Por esto no puede constituir el fin del proceso educativo.

c) La universalidad de la exigencia ética es universalidad del criterio, de la orientación, del principio de unificación de la vida espiritual del hombre, no universalidad de ley o de norma objetiva. La universalidad formal de la ley moral, que es el gran descubrimiento kantiano, debe entenderse precisamente como universalidad del criterio de constitución de la experiencia moral, no universalidad de la ley formal. Precisa entender bien el núcleo profundo del pensamiento de Kant, quien nunca ha mantenido que la forma y la materia pudieran ser separadas. El ha determinado con un análisis riguroso lo que pertenece a una y a otra. Pero la razón última y verdadera de la universalidad y del imperio de la

ley moral está en la síntesis de la materia y la forma; en virtud de tal síntesis, el elemento formal racional eleva la acción material a acción moral. De aquí que el mérito de Kant consista en haber determinado las condiciones *a priori* que nos hacen encontrar en un precepto cualquiera el carácter de la moralidad, que es el de ser una creación universal de la razón (1). La ley no es puramente formal; su universalidad consiste en ser la condición ideal, el principio trascendental (esto es, que no proviene de la experiencia, pero es la condición de la existencia de la experiencia) de todos los preceptos morales; de otro modo, no se mantiene como ley de la experiencia moral. Como de la categoría de la causalidad no se deduce ninguna noticia de las causas reales independientemente de la experiencia, así de la pura categoría formal del deber no se deduce ningún deber real independientemente de la vida que ofrece las situaciones históricas a las acciones morales. El deber, la obligación como característica de la moralidad, son exigencias originarias (no innatas, sino desarrollables progresivamente desde un mínimo a un máximo de conocimiento) en la conciencia de alcanzar una unificación interior de la vida espiritual; esto es, exigencias del considerar las acciones como debidas y obligatorias; pero cuáles sean las acciones justas no es determinable *a priori* una vez para siempre.

Sin embargo, no han faltado tentativas de orientar la educación moral en el sentido de la formación de un código moral universal, como base de la educación. André Lalande, en un artículo de la *Revue de Métaphysique et de Morale* (1901) (2), formuló un código de nueve reglas morales

(1) En torno a las discusiones suscitadas por el formalismo ético de E. Kant, han escrito notables páginas en Italia: F. Masci (*Etica*, Pierro, Nápoles, 1911, págs. 210 y siguientes); P. Martinetti (*Sul formalismo della morale kantiana*, pág. 28. Cogliati, Milán, 1915, en *Miscelanea di Studi* en el cincuentenario de la R. Accademia Scientifica Letteraria de Milan; G. Villa (*Una nuova critica dell'etica kantiana* en las *Rendiconti del R. Istituto Lombardo di Scienze e Lettere*, vol. XLVIII, fasc. 9, 1915).

(2) *Les principes universelles de l'éducation morale*, 1901, págs. 238 y siguientes.

que consideraba como universales, porque participaban de la evidencia de la razón, siendo por ello comunes así a Aristóteles como a Descartes, a Kant y a Spencer. Más tarde, en los diferentes Congresos mundiales de las Asociaciones internacionales y en los de educación moral, antes y después de la guerra, ha sido discutido ampliamente el problema de la formación de un código moral internacional. Sigmund Münz, de Viena, ha elevado recientemente una proposición a la Sociedad de Naciones, pidiendo la institución de una Comisión educadora en el seno de la Sociedad misma, con la misión de formular un «Código ético». El IV Congreso internacional de Educación moral, que debe celebrarse en Roma este año, tiene como uno de los dos temas principales de discusión: «Posibilidad de un código moral universal, a base de la educación», en el cual intervendrán Abdullah Yusuf Ali, por el mundo oriental, y Francisco Orestano, por el occidental.

El fenómeno es digno de la reflexión más atenta. En una consideración puramente abstracta no hay contradicción alguna en concebir un conjunto de preceptos morales, esto es, una determinada expresión concreta de la moralidad, como fundamento de la educación de todos los hombres. Las grandes religiones morales de la Humanidad han fundado sobre tales códigos su capacidad de atracción y de expansión. Aducir contra tal posibilidad la gran variedad de códigos morales, cada uno de los cuales presume de ser universal, no es un argumento decisivo, porque nada impide pensar que al menos uno de ellos esté más de acuerdo con las exigencias universales de la razón, y que los demás representen grados diversos de aproximación a él.

Pero si del campo de la posibilidad abstracta se desciende al de la concreta realidad espiritual, el problema se presenta así: ¿es necesario para el desarrollo integral de la vida espiritual un código moral universal? Puesto que históricamente no ha existido nunca un código moral reconocido como válido para todos los hombres, si se respondiese afirmativamente, sería

necesario concluir que los hombres no han comenzado todavía a educarse seriamente, o, por lo menos, que para una buena parte del género humano, la verdadera educación no ha existido nunca. Además, un código moral definitivo, aunque fuese reducido a pocos preceptos generales, significaría una limitación en el desarrollo indefinido del espíritu humano, el cual debería recorrer en el proceso de su desenvolvimiento una trayectoria fija, lo que implicaría la adopción definitiva de una determinada manera de concebir la realidad, o sea, de una particular filosofía, y esto conduciría a inmovilizar el proceso educativo en una determinada forma de cultura.

Pero si hay que excluir la posibilidad de un código moral universal, como base de la educación humana, no se puede negar que en todos estos conatos hay una exigencia racional, que es la de encontrar en la indefinida variedad de las acciones un principio de coordinación de todos los innumerables casos de la experiencia moral, un criterio universal de juicio moral, una cualidad que distinga la actividad ética en el mundo del espíritu.

Lalande dice que las divergencias en las valoraciones morales son divergencias de teorías metafísicas, que dan la interpretación racional de los hechos morales, no de los estados de la conciencia moral de los hombres. Las teorías morales cambian como las teorías físicas, pero las relaciones entre los hechos morales (esto es, los juicios valorativos), como las relaciones entre los hechos físicos, son siempre las mismas.

En la distinción de Lalande hay una parte de verdad, que precisa libertar de la forma de dualismo entre hecho y teoría con que está presentada. Las teorías físicas son generalizaciones de hechos de dos clases, como han demostrado lucidamente Duhem (1) y Meyerson (2); hay teorías de *principio* y teorías de *modelo* o *imagen*. Las primeras son representativas y contienen la coordinación de las leyes experi-

(1) *La théorie physique...* Chevalier y Rivière édit., 1906.

(2) *La deduction relativiste.* Payot, París, 1925.

mentales sin hipótesis alguna sobre el ser de los fenómenos; las segundas son explicativas, se proponen apoderarse de la realidad absoluta, que se oculta tras las apariencias. Ahora bien, en las teorías físicas, la parte explicativa es mudable y secundaria, mientras es esencial la parte descriptiva y representativa de las leyes experimentales, la cual se trasmite a las teorías sucesivas y asegura la continuidad del progreso científico. Así, por ejemplo, Descartes construyó una teoría física que presenta los fenómenos de la refracción simple (Dióptrica y Meteoros), fundada en la constancia de la relación entre el seno del ángulo de incidencia y el seno del ángulo de refracción. Dió también una explicación de los efectos luminosos: la luz es una presión provocada por los movimientos rápidos de los cuerpos incandescentes en el seno de una materia sutil e incompresible que penetra todos los cuerpos y transmitida instantáneamente a cualquier distancia. El día en que el astrónomo danés Römer, estudiando los eclipses de los satélites de Júpiter, demostró que la luz se propaga en el espacio con velocidad finita y mensurable, cayó en bloque, como dice Duhem (1), la teoría explicativa cartesiana, pero no cayó la teoría representativa, la cual continúa aún hoy formando parte de nuestra óptica elemental.

Ahora bien: la teoría moral no es, como se ha visto, una teoría física, sino una teoría filosófica, la cual no tiene la misión de reducir a un pequeño número de principios las variaciones de los hechos morales, sino que debe justificar el fundamento mismo de la moralidad. Por esto, los hechos se coloran según la teoría y siguen sus vicisitudes. Pero la distinción de Lalande tiene un fondo de verdad en el sentido de que, así como las teorías físicas no crean los fenómenos físicos, pero determinan su inteligibilidad, así las teorías morales no crean los hechos morales, pero buscan las condiciones de su racionalidad. El hecho moral, como el hecho educativo, es un hecho que no es inteligible, esto es, cons-

truible por el pensamiento lógico, sino partiendo de algunos postulados que representan sus condiciones de existencia. Estos postulados, como he dicho en otra parte (1), aunque la razón no los encuentre completamente inteligibles, no se pueden eliminar sino a condición de abandonar la posibilidad misma de construir una teoría explicativa del orden moral. Ahora bien: estos postulados, que condicionan siempre y dondequiera el orden moral, representan las directivas del desarrollo de la moralidad, y la tarea del educador al formar la moralidad en el educando consiste en conducirlo a adquirir su pleno conocimiento.

Así como la actividad educativa, la actividad moral del hombre está condicionada por la *libertad*, esto es, por el reconocimiento de una capacidad en el educando de orientar sus acciones, no según la atracción más fácil del instinto y de los impulsos del yo sensorial, sino según los fines ideales de la existencia, según los motivos que provienen de la razón y constituyen la personalidad espiritual del hombre. Además, la actividad ética, a semejanza de la educativa, está condicionada por la capacidad en el hombre de producir lo *nuevo*, o sea, de elevarse a un *orden ideal de fines* no incluidos inmediatamente en las condiciones del hecho en que se desenvuelve su existencia, de corregir una imperfección, de alcanzar un más alto nivel de vida.

Ahora bien; si éstos son los postulados indispensables del orden moral, no es difícil descubrir la exigencia que impera en las tentativas de constituir un código moral universal. Esta consiste en la necesidad de descubrir las directivas constantes, las cualidades esenciales del proceso ético que el educador debe desarrollar.

Si la educación moral supone la libertad del educando, la primera directiva que debe guiar la obra educativa de la moralidad consiste en promover siempre y dondequiera la *conciencia del respeto de la libertad de la persona humana*. He aquí un criterio fundamental de educación mo-

(1) *I postulati pedagogici nei «Saggi sul concetto della pedagogia come filosofia applicata»*, Roma, Albrighi, Segati e C., 1925.

(1) *Op. cit.*, pág. 59.

ral que vale para todos los hombres en cuanto tales, y que es la condición indispensable de la educación. En segundo lugar, si el orden moral supone la capacidad de corregir las imperfecciones existentes, de alcanzar un más elevado nivel de vida, de producir lo nuevo, lo no preexistente, la segunda directiva universal que debe guiar al educador al dirigir la conducta moral del educando consiste en la *tolerancia*, en todas sus formas, siempre que sea compatible con el respeto de la libertad personal. El fundamento de la tolerancia está constituido por la disposición a modificar las propias opiniones frente a los *nuevos* elementos que surgen o de la experiencia propia o del contacto con la experiencia ajena.

Más allá de estas directivas, que expresan las condiciones del funcionamiento mismo de la vida moral de los hombres, cualquier otra norma moral, o es reducible a las exigencias arriba dichas (como se puede verificar fácilmente en las nueve normas generales indicadas por Lalande, y cuyos títulos son: personalidad moral, sociabilidad, valor, sinceridad, equidad, tolerancia, justicia, admiración y devoción, progreso); o bien, implicando una aplicación a los casos concretos y a los contenidos de las acciones, no sería ya universal, sino relativa a las circunstancias empíricas, particulares y mudables, de la experiencia moral.

2) Si la moralidad no es una realidad inmutable, una posesión definitiva del hombre, sino una actividad que se despliega continuamente, algo que está siempre haciéndose, es necesario indagar los momentos en que se desarrolla el proceso educativo de la vida moral. Se ha visto que la realización esencial de la moralidad consiste en un proceso de interior unificación de la vida espiritual del hombre, o sea en la disciplina interior de la voluntad, que se manifiesta en conformidad de su ley interna, esto es, según la conciencia del deber. Así que la educación de la moralidad pasa por dos momentos esencialmente conexos, la formación de la voluntad racional y la formación de la conciencia del deber.

a) ¿Cómo se educa la voluntad? Si se reflexiona en que todo el proceso educativo descansa sobre la voluntad, o sea sobre la capacidad de sustraer al hombre al automatismo inconsciente de los instintos, e introducirlo en un mundo que es el producto de la libertad consciente, parece que el problema de la educación de la voluntad implica un círculo vicioso, puesto que se trataría de educar aquello justamente que se debe considerar como ya activo de hecho, si se quiere que la educación tenga un significado.

La dificultad parece grave, y tal debe aparecer al pensamiento tradicional, si consideramos el hecho de que la ascética de la voluntad es un problema suscitado por la pedagogía moderna, no sospechado por los antiguos teóricos de la educación, los cuales partían del supuesto de que las facultades espirituales fuesen no sólo distintas, sino terminadas en su principio originario. Ignorando u olvidando la importancia de la génesis psicológica de las actividades espirituales, se detenían a estudiar éstas separadas de su tronco nativo, y consideraban, por ejemplo, la voluntad como absoluta indeterminación, como abstracta posibilidad de los contrarios, como un poder misterioso que se inserta en el curso del devenir real no se sabe cómo ni por qué, un comienzo absoluto. Concebida así la voluntad, no va sujeta a un proceso educativo, porque no empieza por otro, y no tiene otro ante sí: es ella misma siempre y doquiera se manifieste, esto es, pura potencia de hacer o de no hacer, comienzo indeterminado y absoluto de los contrarios (1).

Educación significa desarrollar, perfeccionar, actuar, reforzar la potencialidad originaria del espíritu. Ahora bien, el intelecto es capaz de nuevos conocimientos, y por eso es perfeccionable; pero la voluntad no puede cambiar de naturaleza; si es mera posibilidad indeterminada de los con-

(1) Para esta última parte de mi trabajo, me sirvo, con algunos retoques y adiciones, de las ideas expuestas en un estudio mío de 1913, «L'educazione della volontà», publicado en la *Rivista Pedagogica* (año VI, fasc. 3).

trarios, permanecerá siempre igual, y si puede volverse más expedita en el amor al bien, que es su objeto, en realidad la rapidez depende del juicio práctico, y, en definitiva, del intelecto. De aquí que para la pedagogía tradicional, la voluntad no es un proceso formativo; ella es siempre la misma desde un principio, esto es, voluntad libre, autodeterminándose en las más variadas direcciones. Pero para la pedagogía moderna, el punto de vista ha cambiado completamente. La libertad no es una propiedad originaria inmutable, sino una liberación continua; la voluntad no es un principio terminado, sino un proceso, una realidad que se hace continuamente. Ahora bien; si la voluntad es una realidad espiritual en vía de formación, se evita el círculo vicioso por la posibilidad de distinguir en la voluntad el proceso formativo, la línea de desarrollo, de los elementos constitutivos del proceso mismo. Lo que supone la educación no es el proceso, la línea de desarrollo en que ella consiste, sino el *mínimum* de capacidad originaria del desarrollo, la aptitud fundamental del ser racional de desarrollarse conforme a su naturaleza profunda.

Los antiguos psicólogos y metafísicos ponían entidades existentes por sí; del concepto argumentaban la existencia y no se cuidaban del desarrollo histórico y empírico de los hechos espirituales. Se les llamó dogmáticos y antihistóricos. La reacción contra el antiguo dogmatismo determinó un estudio cuidadoso de las condiciones fisiológicas y psicológicas, empíricas y concretas del desarrollo psíquico, y se cayó en el exceso opuesto, esto es, en el empirismo que reduce todo el desarrollo interior espiritual del hombre a un perfeccionamiento cuantitativo de los datos naturales y sensibles.

El empirismo obtiene la voluntad de los datos sensibles, de los apetitos oscuros, y no tiene en cuenta la originalidad de la voluntad, la cual, cuando existe, niega y resuelve en sí el determinismo de los impulsos y de las tendencias. Permaneciendo en la tesis empirista, en vano se podría hablar de una educación de la voluntad. No

podríamos dirigir ni modificar la línea de desarrollo de las fuerzas ciegas de los instintos y los apetitos; viviríamos de ellos, y toda nuestra obra educativa sería una ilusión de la conciencia, que, en vez de seguir la vida, pretendería dominarla (1).

Pero tampoco el dogmatismo intelectualista se apodera de la voluntad en su íntima y viviente realidad.

La voluntad no surge *ex nihilo*, no se inserta en la serie del devenir real, así, de la nada. Tiene una historia, que es su preformación psicológica; relampaguea ya en el apetito y en el deseo, y cuando se despliega en forma plena en la autoconciencia, no lo hace sin los apetitos y los deseos. Este es el defecto, y al mismo tiempo el mérito, de la vida moral. Es un defecto el conservar junto a sí los recuerdos del pasado, los esquemas psicológicos de la precedente formación; aquellos fragmentos y aquellos esquemas atosigan y engañan los puros manantiales de la vida moral, y la voluntad resulta prisionera y sierva de sus antecedentes psicológicos. Pero es, al mismo tiempo, su mérito y su victoria, más aún, la condición de su vida. La vida no se nutre de sí misma, no puede consumir su propia sustancia; de otro modo, se aniquilaría. Este es el error de los empiristas, que quieren reducir al hombre a pura naturaleza. Si fuese posible esta reducción, el hombre se disolvería, se disgregaría. El vive por la idealidad, por aquello que no es naturaleza, pero que se debe hacer naturaleza. Suprimid esta dualidad, estos términos: «ideal, real; cultura, naturaleza», y desaparece la vida misma del hombre (2).

Lo ideal se nutre de lo real. La voluntad

(1) Justamente Ch. Blondel, en el artículo *Les volitions* del *Traité de Psychologie*, por G. Dumas (Alcan, 1924), discutiendo la teoría asociacionista, esto es, empirista, de la voluntad (Spencer, Ribot, Münsterberg, Ebbinghaus), observa que si la voluntad no es otra cosa que la simple anticipación del movimiento que está para producirse, esto es, la impotente previsión del instinto, precisaría explicar dónde y cómo nace la ilusión, ya que la voluntad se revela diversamente a la conciencia (págs. 377-78).

(2) Ch. Blondel advierte, con gran perspicacia, que la gracia de San Pablo, el imperativo de Kant, la representación colectiva del sociólogo no son más que tres expresiones diversas de una sola realidad; todas ellas concuerdan al reconocer que la animal-

se nutre de la vida, de los apetitos y de las tendencias; surge en contraste con ellos, los domina, pero no los destruye; de otro modo se destruiría a sí misma, perecería de inanición. Esto no lo han entendido los intelectualistas antiguos y modernos, y contra ellos debe ser reivindicado el concepto de todo el hombre, sensibilidad y razón, voluntad y apetito. Así como el intelecto es vacío sin el sentido que le ofrece la materia de los conocimientos, la voluntad es inerte sin el calor y la vida oscura de los impulsos y de las tendencias sensibles. Los intelectualistas son impotentes para hacer una ascética de la voluntad, y si la hacen, son ineficaces. Renuevan así la antigua posición espiritual descrita por Ovidio: *video bona proboque, deteriora sequor*. Dictan normas, reglas, conceptos luminosos, pero rígidos y abstractos, y pretenden con esto regular y dirigir la voluntad. Confían en que el *fiat* de la voluntad nazca por encanto tras una operación lógica, un juicio de conveniencia, una aprobación teórica de la inteligencia. Es el concepto de la voluntad como principio absoluto, como vacía y abstracta capacidad de los contrarios, que debe rechazarse por estéril. Este concepto es demasiado simplista y está vacío de contenido; no dice ni cómo ni por qué sucede, sino que pone un principio absoluto, un suceder que es porque debe ser. En cambio, la voluntad tiene una génesis que hay que conocer para precisar las condiciones y los límites de su educabilidad. La voluntad nace cuando se revela, junto al poder de abstracción, la autonomía del sujeto sobre las representaciones, cuando se forma la conciencia del yo. Pero precisa entender el desarrollo psíquico, no como separación absoluta y completa de los relativos momentos suyos, sino como diferenciación y progresiva autonomía de elementos que coexisten en el todo, identificándose, como se ha dicho ya, poco a poco con él. El concepto no

dad no basta a definir al hombre, y que al lado de la vida y del orden material hay para el hombre otra vida y otro orden, y que, por esto, su actividad no se desenvuelve exclusivamente según las leyes que gobiernan el mundo físico (*op cit.*, pág. 359).

excluye las percepciones ni éstas anulan las sensaciones. En nuestra vida psíquica, completamente diferenciada y desarrollada, no tenemos nunca puras sensaciones: tenemos intuiciones, pero automáticamente las traducimos en conceptos que son el papel moneda, como dice Schopenhauer, del espíritu, son los símbolos representativos con que nos expresamos. Si tuviésemos sólo percepciones, no saldríamos de nuestro mundo particular para comunicar con los demás. Y cuando hablamos de intuición artística, y decimos que el arte debe ser intuitivo, debe dar imágenes, no conceptos abstractos; la intuición es un estado particular de conciencia, una experiencia interna que no elimina el concepto, pero lo vela, lo oculta, lo oscurece en una imagen, como dice Schiller. Así, el sentimiento ideal surge sobre el fondo del sentimiento sensible y se mantiene con él; de otro modo, se volvería artificioso.

Análogamente, la voluntad, que es el correlato práctico de la actividad ideal y lógica, cuando surge, coge de frente el deseo, lo detiene, lo inhibe, como dicen los psicólogos, y se manifiesta como forma de actividad práctica racional, esto es, universal; su objeto es el bien, correlato de la verdad en el orden teórico. Como la verdad es un acto de análisis y síntesis que se forma sobre las representaciones, así el bien, que es el objeto de la verdad práctica racional, no es el bien abstracto, sino una valoración de aquel bien que se presentaba ya en forma sensible, individual, a la actividad codiciable del deseo. La voluntad pone una nueva relación en el objeto, lo valora en relación al fin racional, a semejanza del intelecto, que pone relaciones entre los elementos de las representaciones, y los ve desde un nuevo punto de vista que no es ya lo singular, esto o aquello, sino lo universal. Pero en uno y otro caso, el material no es creado por la actividad específica del sujeto, más aún, tampoco es destruido por la nueva forma que asume, sino que queda conservado, transformado y potenciado en una unidad más compleja. El mundo sin la luz de la inteligencia es un caos de impre-

siones desligadas y caducas; es mundo, esto es, un sistema de cuerpos gobernados por leyes, precisamente porque es nuestro mundo, es decir, el mundo del pensamiento. Así, la actividad práctica del hombre imprime una dirección nueva al curso de los acontecimientos, organiza una vida en relación a un fin ideal, justamente porque ella es la facultad de lo universal, esto es, del bien absoluto, no de este o aquel singular bien caduco y efímero, sino del bien conocido y querido como un bien universal. La actividad teórica y la práctica del hombre están entonces íntimamente conexas, son así una sola realidad, porque la actividad práctica no es más que la actividad consciente, considerada en su aspecto activo.

Por consecuencia, no se puede hablar de voluntad donde no hay todavía actividad lógica, abstracta. Todo el período de la infancia, de la puericia, y en parte también de la adolescencia, es el período de preparación de la actividad voluntaria; en él maduran los gérmenes, tanto de los conceptos abstractos como de las acciones voluntarias.

La educación de la voluntad comprende dos partes: una atiende a la preformación de la voluntad; la otra, a la actividad voluntaria propiamente dicha. No pueden fijarse límites de tiempo o determinaciones empíricas para el desarrollo de la conciencia: hay desarrollos precoces y desarrollos lentos y fatigosos. No podemos formular leyes empíricas sobre la marcha del desarrollo psíquico, y la experiencia nos enseña a tener prudencia al pronunciarnos sobre la forma de este desarrollo.

Los padres y los maestros vigilarán atentos sobre aquella primitiva conformación psíquica, porque allí nacen los gérmenes del futuro desarrollo espiritual. Si la voluntad no surge de la nada, sino que tiene una preformación psicológica suya, prepararemos las condiciones propicias al brote de esta nueva forma de actividad. Así, el campesino sabe bien que el germen escondido en el surco no es la planta, pero vigila atento aquel surco, espía el despuntar primero del tallo, lo riega, lo protege de la

acción nociva del ambiente externo. La riqueza de la vida psíquica viene del material representativo y de los sentimientos que se van produciendo en correlación al crecimiento de las representaciones. Los deseos son formas de actividad práctica dependientes de las representaciones relevantes y salientes de la conciencia. Las representaciones no son fuerzas autónomas, cuyo teatro es la conciencia, como pensó Herbart. Las representaciones son estados de conciencia que pueden ser educados y perfeccionados. Si el niño está abandonado a sí mismo, recibirá una cantidad de representaciones del mundo exterior que se estratificarán en su conciencia independientemente de un centro estable, de un lazo ideal que facilite su nexo y asimilación.

Al educador compete dirigir la actividad representativa del niño, aislar y fijar algunas representaciones salientes en su conciencia, que formarán el primer núcleo, el primer germen, cuyo desarrollo psíquico dará las líneas de fuerza para el futuro carácter. Estas representaciones deben tener fuerza y calor sobre las otras, deben polarizar la personalidad psíquica; deberán, por eso, ser escogidas con esmero, de modo que la experiencia no las pueda de pronto desmentir y corregir, antes concorra a reforzarlas y desarrollarlas. Tales representaciones (de orden social, religioso o estético) impedirán la dispersión psíquica, el que prevalezcan representaciones inconexas y banales.

Pero la actividad del educador deberá dirigirse de un modo especial al conocimiento del *natural* y del *temperamento* psicológico del niño, porque esto es la base para la formación del carácter, que depende del ejercicio de la voluntad, según las directivas racionales de la conciencia (1). La voluntad no surge sobre el desierto del alma, sino sobre el complejo psíquico ya

(1) Para las diversas clasificaciones de los temperamentos (que algunos, como Ribot, expresan con el nombre genérico de carácter psicológico) hechas por Paulhan, Ribot, Malapert, Ribery, Fouillée, Wundt, etc., véase: G. Poyer, *La psychologie des caractères* en el *Traité* citado, págs. 577 y siguientes, donde se encuentra también una detallada biografía.

existente de impulsos, tendencias, deseos y apetitos. Y también mucho tiempo después que se ha producido la capacidad volitiva, ésta continúa manifestándose como deseo y como tendencia apetitiva unilineal espontánea e irreflexiva. De suerte que la inteligencia, como poder de abstracción y de ideación, aparece pronto; pero la actividad teórica del niño continúa manteniéndose preferentemente intuitiva y perceptiva. De aquí que el educador tenga el doble deber de estudiar bien el natural y el temperamento del niño y de mantenerse siempre al nivel intuitivo, representativo y concreto de su mente.

Ordinariamente, la pereza mental y el simplicismo tradicional constituyen el obstáculo más grave para la educación, porque hacen creer superfluo el conocimiento profundo de las cualidades nativas del niño que se ha de educar. Y, por lo general, los educadores son extraños a sus alumnos, no los comprenden, porque no los han estudiado nunca con paciencia, con amor y diligencia. Algunas veces nos encontramos ante toscas clasificaciones empíricas y superficiales que los educadores hacen de los discípulos. Estas clasificaciones, por ser demasiado generales, se prestan bien a favorecer la pereza mental del maestro, pero son impotentes para constituir reglas para la práctica educativa y para el tratamiento de las individualidades singulares.

Somos propensos a formarnos un tipo mental único, que debe servir como modelo para conformar y adaptar a él la plasticidad psíquica del niño, y así dejamos de profundizar las cualidades individuales de los educandos particulares, y no renunciando a nuestro tipo abstracto del muchacho dócil, inmóvil, plástico y flexible como la cera, atribuimos los méritos de la experiencia a la precoz perversidad, a la nativa incapacidad e indolencia de los niños que involuntariamente se rebelan contra el tipo mental de su educador. Ahora bien, el tipo mental único general y abstracto es un error que la psicología moderna ha puesto bien en claro (1). El niño no es

tan plástico como se cree; tiene una individualidad psíquica propia, original, que hay que respetar, promover, desarrollar y no sofocar con la reducción a tipos generales. La educación tiene la misión de desarrollar las capacidades ingénitas, individuales junto a las cualidades generales de la raza. Pero las cualidades generales no se conservan sino en las individuales; suprimidas éstas, desaparecen también aquéllas, y no queda más que el individuo amorfo, incalificable, inapreciable, que es uno de tantos entre muchos y no se siente como persona entre otras personas.

La educación debe tener muy en cuenta el natural. Nosotros no somos enteramente como queremos ser o como nos imaginamos que somos. Nosotros, en realidad, somos, en parte, como nos han preformado nuestros antepasados; en el fondo de nuestro ser vibran oscuros vestigios de influjos milenarios atávicos de la raza a que pertenecemos. En un pliegue de la cara, en un matiz de la sonrisa, en un destello de la mirada se proyecta la sombra de nuestros antepasados. Sobre el fondo del natural, la individualidad psíquica erige el carácter diferencial del temperamento. El temperamento varía de individuo a individuo: el natural puede ser común a más individuos; el temperamento, no (1).

Conocer el temperamento significa entonces conocer la dirección inmediata en que se extenderá la voluntad en su primer aparición. Los temperamentos en sí mismos no son ni buenos ni malos, no admiten valoración: los valores nacen con el nacimiento de la voluntad. Pero así como la voluntad no nace con la supresión del temperamento, así éste es la materia inmediata de la valoración, y debe estar predispuesto, ordenado a recibir la forma,

vidual o diferencial, y tiene importantes cultivadores en todos los países del mundo. Los más renombrados son Binet, que tiene numerosos trabajos sobre este asunto, y Stern (Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, Leipzig, Barth, 1911.)

(1) En torno al problema de la herencia psicológica, véase G. Poyer, *Les problèmes généraux de l'héritage psychologique* (París, Alcan, 1921), donde se encuentra una vasta bibliografía. Para la herencia biológica en general, V. del mismo: *Le caractère inné en Traité... op. cit.*, pág. 592.

(1) La rama de la psicología moderna, que tiene por objeto el estudio de las variaciones individuales de los procesos psíquicos, se llama *psicología indi-*

la dirección de la acción volitiva. Este punto de la ascética volitiva es muy delicado; si la voluntad no existe sin el temperamento, y si el temperamento en sí mismo es inocente, ¿dónde nacerá el criterio para la valoración de los actos volitivos? ¿Cómo tendremos una voluntad buena y una voluntad mala? Si la voluntad crease por sí misma el temperamento (digo temperamento, no carácter, que es una formación voluntaria), el problema estaría resuelto: nos encontraríamos ante la voluntad *causa sui*, y la ascética no haría más que fijar normas y reglas abstractas que siguiese la acción voluntaria. Pero la cosa no es así. Nosotros no podemos nada sobre nuestra naturaleza y sobre nuestro temperamento. Recuérdese la frase: *naturam expellas furca, tamen usque recurret* (1). La naturaleza es más fuerte que nosotros, y puede muy bien reírse de nuestras especulaciones. Debemos, pues, tener en cuenta las formaciones naturales, y el natural y el temperamento son precisamente formaciones psicofisiológicas independientes de nuestra voluntad. El temperamento no se puede destruir, solamente puede ser dirigido por la actividad voluntaria. No podemos ni debemos pretender que toda la actividad voluntaria se consuma en combatir impulsos, tendencias, pasiones, deseos contrarios al ideal ético: en esta lucha dolorosa no sucumbirán los factores naturales y psíquicos, sino que la voluntad perecerá de inanición y de esfuerzo improductivo.

La voluntad para ejercitarse precisa tener por cómplices y aliados los antecedentes psicológicos. El calor, la frescura del sentimiento, el ardor de los impulsos y de las tendencias deberán alimentar la llama de la acción, ya que la vida ética es vida humana, hecha y vivida por hombres, y no por espíritus puros. El problema entonces es éste: ¿Cómo los temperamentos serán propicios a la acción voluntaria, cómo adquirirán valor ético?

La educación de los temperamentos, como la de los sentimientos, es *diversa y*

sustitutiva. Recientes estudios psicológicos muestran que, dentro de ciertos límites, se puede reforzar, y también aumentar, la suma de las energías psíquicas, o reprimirla, mediante una dirección nueva del sentimiento y una sustitución de representaciones. El fondo del temperamento está dado por el sentimiento; éste puede ser fuerte o débil. Si es fuerte, impide el ejercicio inspirado de la voluntad; si es débil, flaco, no lo promueve, y la vida moral calla y languidece de inanición. Ahora bien: el sentimiento, que es la base del temperamento, es ciego en sí mismo, pero recibe nombre y cualidad de las representaciones, porque actúa en conformidad de algunas representaciones. Si nosotros no tenemos poder inmediato sobre los sentimientos, los tenemos, en cambio, sobre las representaciones y podemos sustituir una representación por otra. Lo importante es saber cuáles son las representaciones conexas con los disparos bruscos de los temperamentos impulsivos. Estas representaciones están, por lo general, fundidas, enlazadas íntimamente con la tendencia; pero si conseguimos separarlas, mirarlas en sí mismas, como objeto de intuición (y esto es posible mediante el poder de abstracción), el sentimiento pierde un poco del calor nativo y deja su intervalo de lucidez, en el cual es fácil ejercitar el poder de inhibición de la tendencia e introducir una representación distinta, la cual puede sustituir a la primera y sustituir también el efecto del temperamento. Así, el impulsivo, sin perder su fuerza sentimental, la empleará en otro orden de representaciones y podrá convertirse en el magnánimo defensor de la justicia contra la prepotencia, de la verdad contra el error. El irascible no podrá nunca volverse flemático: siempre seguirá lo mismo. Pero la tarea del educador consistirá en desviar al irascible del mezquino y angosto confín de las representaciones egoístas, llevarlo al círculo de las representaciones más generales de los sentimientos ideales, del honor, de la fraternidad, de la justicia, de la patria. Será un magnánimo colérico y airado, que, en la lucha del bien contra el mal,

(1) Epist. I, 10, 24.

detendrá la mano del regicida, impedirá la ofensa a las buenas costumbres, mientras que el flemático no saldrá nunca de su natural indolencia. Sin embargo, el flemático puede ser un contemplativo en el orden de los valores superiores del espíritu, si es que la ascética no logra, por medio de representaciones vivas, eficaces, intensas, despertar en la profundidad de su alma los sentimientos correspondientes. Ciertamente que para la acción y para la vida ético-social, son más propicios los impulsivos y los sentimentales que los flemáticos. Los primeros tienen mucho que dar y pueden esparcir los tesoros interiores del espíritu; los segundos, no teniendo que dar, no recibirán tampoco. Pero existen héroes de la acción y héroes del pensamiento y de la contemplación. Un flemático no resultará nunca un buen general de ejército, pero podrá ascender a las cumbres de la verdad y contemplar, *sub specie aeterni*, lo que el héroe de la acción individualiza en el momento que pasa.

Disciplinando racionalmente el temperamento, se forma, mediante la actividad voluntaria, dirigida según fines racionales, un nuevo hábito de vida y de acción, que es el *carácter*. La formación del carácter coincide con el período del máximo desarrollo de la conciencia y de la inteligencia. Del temperamento se llega al carácter a través de un largo y constante ejercicio de la actividad voluntaria. El es la cima y la forma final de la ascética de la voluntad. Una voluntad que no se afirma en el carácter es una voluntad imperfecta, débil, flaca, intermitente, y no podrá organizar ninguna forma de vida ni realizar un ideal ético. Por esto, la misión principal de la educación de la voluntad es la formación del carácter. Esta formación es esencialmente personal y reflexiva. La educación tiene solamente una función de colaboración; encuentra un límite en la conciencia personal del educando sujeta a los influjos perturbadores del ambiente y de las pasiones. Es posible formarse un carácter, pero no todos lo logran. Para emprender la educación de la voluntad—dice Poyer—, el hombre debe ser ya un gran

volitivo (1). Sin embargo, la ascética tiene la tarea de indicar las condiciones indispensables para tal formación y eliminar las causas perturbatrices de ella.

b) La principal condición para la constitución del carácter es una fuerte conciencia de los propios deberes derivados de una clara visión de un ideal de vida capaz de organizar establemente la actividad práctica. Existe, como sabemos, una necesaria correlación entre la actividad práctica y la teórica. Para que se produzca el conocimiento, es necesario que la materia de la intuición venga elaborada según ciertas formas o categorías, que son la contribución propia de la inteligencia en la experiencia cognoscitiva. Así ocurre con la voluntad. Nosotros recibimos en todo momento del mundo exterior una cantidad indefinida de sollicitaciones; una serie de impulsos desordenados surgen del fondo de nuestro ser. Estaríamos anegados en esta multiplicidad de excitaciones, si no tuviésemos en nosotros un esquema originario, propio, indefectible, con que ordenar los datos de la sensibilidad apetitiva; no tendríamos una serie de acciones nuestras, sino una sucesión desligada de acontecimientos puntuales y exteriores uno al otro. Se necesita, pues, un esquema interior, un sistema de categorías morales un ideal ético, una concepción de vida segura, clara, superior a los engaños de la experiencia, para organizar la actividad práctica.

Ahora bien, el ideal ético que alimenta en la conciencia el sentimiento del deber no se enseña, y no es, como sostienen los sociólogos, una creación de la sociedad, transmitida de ésta al individuo. Es cuanto hay de más personal y de más íntimo en el hombre, la razón de ser de su espiritualidad, la levadura de su perfeccionamiento interior. La instrucción y la sociedad proporcionan las condiciones históricas e instrumentales, las ocasiones por las que el individuo, en la profundidad de su conciencia, crea el modelo de su vida ideal, el tipo de la perfección humana, universal y personal a un tiempo, y adopta ante él la acti-

(1) G. Poyer, art. cit. en el *Traité ...*, pág. 604.

tud de respeto místico que se tiene hacia una realidad que sobrepasa infinitamente al hombre.

Después de todo lo que se ha dicho sobre el carácter universal y particular a un tiempo de la actividad moral, no es difícil comprender cómo surge y se afirma en el hombre un ideal ético de valor universal, que constituye, sin embargo, un mundo moral, que varía de individuo a individuo. Precisa más bien poner de relieve el lado verdaderamente trágico de la vida moral que, a una consideración superficial, parece revelar una antinomia irreparable en la íntima razón de ser de la moralidad. En efecto, mientras que, de una parte, no hay vida moral sin el sentimiento de respeto y de veneración por un ideal concebido como absoluto, de otra, todas las representaciones y formulaciones del ideal moral son finitas, caducas y susceptibles de infinitas modificaciones. La idea del deber es absoluta y universal; los deberes singulares son particulares y relativos a las variables condiciones sociales.

Con todo, la contradicción desaparece, si se piensa que la moralidad es un ideal límite, una meta, una capacidad de elevarse al infinito, y no una regla suprema, infalible, dominando de un modo único a todos los hombres, siempre y dondequiera. Es preciso tener un concepto más modesto del hombre, no hacer de su razón un falso ídolo. La razón es principio de legislación moral universal, como dice Kant, en cuanto se cultiva, en cuanto se educa y se desarrolla la espiritualidad en el hombre. Ahora, si se consideran los esfuerzos realizados por el hombre desde los albores de la civilización a hoy, para dar una disciplina racional a su vida, se ve cómo, a pesar de que las acciones singulares son finitas y perfectibles, ha sido realizado un progreso hacia una humanidad mejor, y la marcha hacia delante no puede detenerse ya. Loy sy ha visto bien el peligro que se corre cuando se rebaja o se exalta demasiado la eficacia del esfuerzo personal del hombre en la realización del mundo moral, al escribir: «... Miramos al hombre avanzar de siglo en siglo, a pasos inciertos y difíciles,

por el camino del conocimiento y de la libertad, de la ciencia y de la moralidad. Si hay un término a su camino, él lo ignora, y cuál sea, no lo sabe; acaso no lo sabrá nunca; el punto que alcanza inmediatamente es un término provisorio. Sus progresos son lentos; pero, en el curso de una vida humana, pueden ser reales y apreciables; lo parecen y lo son en la historia de la Humanidad. Si estos progresos no dependen únicamente de él, sin embargo, dependen de él de un modo esencial; y si es insensato, inmoral, peligroso exaltar al infinito el poder de la inteligencia y de la libertad que hay actualmente en el hombre, sin duda, no será menos absurdo ni menos funesto pretender imponer un límite al desarrollo, siempre posible, de tal inteligencia y de tal libertad» (1).

LA SEMANA DE LAS ESCUELAS

por D. Rafael Altamira.

Profesor en la Universidad de Madrid.

Todos los años, a comienzos del mes actual, las calles, los paseos y la costa arenosa cercana a La Haya se llenan de escolares, niños y adolescentes. Circulan o se estacionan por grupos variados, ya de sección, ya de escuela completa. Los hay de todas edades, porque aquí, como en la mayoría de los pueblos modernos, la escuela primaria — incluyendo en ella los párvulos — empieza a una edad muy temprana y termina en plena adolescencia. Así, y a la vez de niños que son verdaderos infantes, se ven desfilar muchachos zagalones y señoritas que anuncian muy de cerca a la mujer; y como el régimen es coeducacional, en un mismo grupo marchan reunidos los dos sexos, en amable compañerismo de escuela, que la experiencia ha demostrado posible y conveniente, lo mismo aquí que en España.

Cada grupo lleva uno o varios maestros y maestras. Van los alumnos en flexible formación, charlando, y a menudo can-

(1) Alfred Loisy, *La Morale humaine*. E. Nourry, éditeur, 1923, págs. 19-20.

tando. A veces ostentan banderas o tablillas con el número de sección respectiva, y como, por lo regular, la excursión ocupa el día entero, cada cual se provee de su hatillo, su cesta o su maletita, que contienen las provisiones.

Visitan museos y palacios (en el jardín del Palacio de la Paz los he visto varias veces, desde la ventana de mi despacho); se detienen ante las estatuas que decoran la villa, para contemplar y oír una breve explicación; juegan en la playa y en las dunas y se tienden sobre la arena, gozosos de recibir la caricia del sol de verano, que el holandés no teme, sino que saluda con la alegría de quien sólo ve en todo su esplendor al padre de la vida terrenal algunos días del año, muy pocos casi siempre.

Como todas las escuelas — o un gran número, cuando menos, cada día — movilizan así su personal de estudiantes y maestros, la ciudad y los alrededores parecen una alegre y rumorosa colmena, rebosante de juventud y de movimiento. Algunos bazares que poseen comedor convidan a una o dos secciones para que tomen el *lunch*; otros les regalan juguetes. En todas partes y en todos momentos, la población de La Haya confirma la impresión que da a los pocos días de llegar aquí, y a poco que se la observe: la de cuidarse de una manera particularísima del niño. La conocida estampa inglesa, del rapaz que detiene la circulación de carruajes de una gran vía londinense para pasar él, con su caminar lento, de una a otra acera, arrastrando el juguete atado a un cordel («Su Majestad el Niño»), puede ser tan expresiva de la mentalidad anglosajona como de la holandesa. El niño es aquí el rey de la casa y el mimado de la sociedad.

Comienza por serlo de sus padres, cosa que, no por ser natural para muchas ideologías, deja de merecer un especial señalamiento. Bastará confrontarla con el espectáculo frecuente en algunos pueblos, y, sobre todo, en las costumbres de las clases sociales elevadas, del niño confiado a la niñera, al «ama seca», a la doncella. Aquí no se conoce eso. Es la madre quien lleva siempre a su hijo, o en el cochecito,

que, más o menos lujoso, todo el mundo posee, o en la bicicleta, o de la mano. Si va el padre en el grupo, es él quien carga con los cuidados más penosos a que la infancia obliga: tomar al pequeño en brazos, correr y jugar con él, abrirle pozos en la arena... Muchas veces me he detenido a contemplar esos grupos que tan intensamente expresan — en la lentitud y sobriedad exenta de todo énfasis, que caracteriza los movimientos de esta raza — la ternura familiar, y, quizá más que esto aún, la conciencia clara del deber que para con el niño tienen los que lo engendran.

En los tranvías veo constantemente ceder el asiento a toda madre que llega con un pequeño en brazos, y no son sólo los hombres quienes practican lo que en ellos, más que cortesía, es deber de humanidad. Es el mismo gesto de consideración con que a veces — muy pocas — he visto en otros países ceder la acera al obrero viejo o al aprendiz joven portadores de una pesada carga de mercancía. Como en Holanda casi todo se transporta en bicicleta, cuando no en automóvil, ese gesto es innecesario.

La psicología que revela semejante modo de proceder de los holandeses respecto del niño es edificante. Suscita una confianza muy sólida en la vida y el porvenir de este pueblo, cuya mortalidad infantil es, naturalmente, pequeña. Por muchos defectos que en otro sentido pueda tener — y, naturalmente, la percepción de ellos depende mucho del punto de vista del observador de otra raza —, esa virtud, o, para ser más exacto, esa concepción del papel que corresponde de derecho al niño, eleva grandemente a este pueblo en la estimación general humana.

Por de contado, lo que he dicho respecto de las presentes excursiones escolares no es más que un detalle expresivo de la atención que aquí se presta a la educación general, y de las orientaciones que la guían. Una de sus manifestaciones más visibles, y que admira a todo extranjero, es el nivel de cultura de la clase media, igual para el hombre y para la mujer. Una de las razones del fracaso de la «burguesía» de

Europa, tomada en conjunto, y sobre todo la de algunos pueblos, consiste en su frialdad respecto de la educación y, especialmente, respecto de la educación femenina. Así como nuestra clase media se ha equivocado en punto al porvenir de sus hijos, a quienes los padres se limitan ¡tantas veces! a procurar riquezas que les permitan vivir como «señoritos», sin trabajar conforme trabajaron aquéllos, así también se equivoca en no conceder todo el valor que tiene, no digo ya *idealmente*, sino para la misma vida práctica, una sólida, seria instrucción y educación de la progenie. Pero en Holanda la clase media no parece haber sufrido esa equivocación.

¡Cuántas y cuántas veces he pensado —como tantos hombres y mujeres de mi raza— en lo que sería capaz de hacer nuestro espíritu claro, rápidamente intuitivo, fácil a los más altos vuelos de la inteligencia, si se le tallase y se le puliese con igual insistencia y esmero que en esa noble tarea ponen los pueblos de vanguardia en el camino de la civilización! Vale la pena pararse a meditar en la comparación del tanto por ciento de notabilidades en ciencias y artes que da cada pueblo moderno. No es un secreto para nadie que la posibilidad de esos frutos escogidos de la cultura esté en razón directa del número de cerebros que se coloca en el campo de esa misma posibilidad, mediante un cultivo adecuado. ¿Cómo ha de poder rendir mucha cosecha la tierra en que se siembra poco grano? Por buena que sea la especie sembrada y por buenos (o malos, en la hipótesis contraria) que sean de cada vez los factores naturales de germinación, ¿cómo pretender que el rendimiento numérico de diez sea mayor que el rendimiento de mil, aun en condiciones iguales de cultivo?

Los hombres que dirigen la vida del pueblo holandés desde hace muchos años han visto el problema con toda claridad. Mientras no abandonen ese camino —y es de creer que no lo abandonarán tan aína— pueden mirar con relativa tranquilidad todas las contingencias que en otros órdenes del vivir amenazan a éste, como a tantos

otros países, en la conturbada época presente.

(*Diario Español*, de la Habana.— 9-VIII-26.)

PUBLICACIONES PEDAGÓGICAS RECIENTES (1)

por Domingo Barnés.

L'Ecole française, sera-t-elle vide en 1928?, par Albert Guigne. Les Cahiers de la République des Lettres. 1.º de junio de 1926. «Les Beaux Arts». París.

Este segundo número de los *Cahiers* ha centrado conforme al plan de esta publicación, que aparecerá cada seis semanas, todos sus trabajos, alrededor de un tema único que tiene para nosotros excepcional importancia. Francia se encuentra ante un abrumador problema, el de su despoblación, que venía agravándose ya antes de la guerra, y que ésta ha agudizado.

El Dr. Fernand Merlin ha mostrado, según el Boletín de la estadística general de Francia, que durante los cuatro años de 1914 a 1917, los nacimientos han sido 1.640.000, y los fallecimientos, 2.623.000. Ahora bien, agrega, esta estadística no comprende la población de los 10 departamentos invadidos, o sea más de seis millones de habitantes, la sexta parte de la población francesa. En ellos, la disminución de la natalidad ha sido mucho más importante. Teniendo esto en cuenta, se puede evaluar el déficit total entre 1.200.000 y 1.300.000. El año 1918 fué muy castigado por la gripe, y agregando, sobre todo, las bajas militares, que oscilan, con los desaparecidos, entre 1.550.000 y 1.600.000, y que no se habían incluido en los cálculos anteriores, se comprende que las pérdidas totales en esos cinco años pueden muy bien evaluarse en 3.500.000.

Estas pérdidas y la del pleno rendimien-

(1) Notas leídas en la Fiesta del Libro celebrada por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

to de los 500.000 mutilados se hacen, naturalmente, sentir. No se encuentran bastantes candidatos para muchos empleos, los campos se despueblan, y por todas partes hay que apelar a la mano de obra extranjera. Algo se ha remediado hasta ahora el mal manteniendo en actividad a un gran número de hombres maduros, que, en otras circunstancias, hubieran gozado pacíficamente de un retiro ganado en largos años de servicios, y apelando a las mujeres, que han demostrado poder desempeñar cumplidamente oficios reservados antes a los hombres. Pero se aproxima el momento en que se agudicen las consecuencias de esta «crisis de efectivos», que se ha acusado en las escuelas de párvulos y en las primarias elementales, y que se acentuará gravemente en las primarias superiores desde el 1930 en adelante.

Ahora bien; el mal grave, y que Francia considera agudo con sus 74 habitantes por Km.², no podemos considerarlo los españoles como menos grave, aunque sea crónico con nuestros 39 habitantes por kilómetro cuadrado. Y si Francia vuelve los ojos a la escuela — a la educación física y a la instrucción — para procurar el máximo aprovechamiento de su población exigua y debilitada por la guerra y por las consecuencias de la guerra, a la escuela y a la despena tenemos que volver nosotros la vista, como preconizaba Costa, para rehacer un pueblo depauperado y analfabeto. Los maestros y los formadores de maestros no pueden ceder al fácil halago de un patriotismo superficial y vocinglero, que quiere echar tierra a los ojos para no ver los males y refugiarse en un vanidoso *narcisismo*. Los pueblos que, como Francia, tienen fe en sí mismos y en sus espléndidas posibilidades, la misma fe que debemos tener nosotros, no temen enfrentarse con la realidad y con sus lacras, porque en la vida, como en la ciencia, un problema bien planteado es ya un problema medio resuelto.

Francia considera indispensable para remediar estos males organizar la educación física y reorganizar la instrucción de la manera que en la misma monografía se explica.

Psicología, por Francisco Brentano. — *Revista de Occidente*. Madrid, 1926.

Las publicaciones de la *Revista de Occidente* constituyen hoy en España el más alto ejemplo de selección editorial. La sola inclusión de un libro en su serie representa la más autorizada recomendación y una sugestión para su lectura, a la que debemos apresurarnos a ceder. Y no es que la gran mentalidad que dirige la *Revista* y la Biblioteca aspire a que una y otra sean como una proyección, confirmación o caja de resonancia de sus ideas, sino de su actitud curiosa, inquieta, inquisitiva y exigente ante las ideas. Libros enteros hay en la serie, de los que el Sr. Ortega y Gasset no firmaría, seguramente, una sola línea; pero no serán, seguramente, libros banales o frívolos, libros sin día siguiente en la cultura contemporánea y en el espíritu del lector, libros que no expresen una posición original, seria e interesante, de los problemas actuales o un matiz y modalidad fecunda y sugestiva del paisaje de las investigaciones actuales. No está guiada, por tanto, la selección por una tendencia dogmática y parcial, sino por la de elevar a los lectores al plano de la cultura moderna e incorporarlos a lo que D. Francisco Giner llamaba «las corrientes centrales del pensamiento europeo».

No podía, por tanto, la *Revista* dejar de hacer más asequible para el lector español lo más interesante de la obra de Brentano. «Hay obras — se dice en una exquisita nota preliminar — de ancha fama y escaso influjo. Otras, por el contrario, siguen un destino tácito y como subrepticio, al tiempo mismo en que van trasformando la superficie de la historia. El libro de Francisco Brentano, *Psicología desde el punto de vista empírico*, publicado en 1874, es de este último linaje. El hecho es tan escueto y sorprendente, que merece especialísima consignación. Este libro, publicado en 1874, ha producido un cambio total en la ideología filosófica del mundo, y, sin embargo, la segunda edición no ha aparecido hasta 1925. Aconsejan datos como éste al fino historiador la mayor perspicacia cuando busque los orígenes de

las mutaciones humanas, que suelen hallarse, como la cuna de los grandes ríos, en lugares repuestos y a trasmano.»

Realmente, la obra principal de Brentano es el primer tomo de la mencionada *Psicología*, cuyos dos más famosos capítulos constituyen esta versión española.

La Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent, por el Dr. G. Vermeyleen. Maurice Lamertin. Bruselles, 1926.

Resumiendo las explicaciones de tres cursos diferentes, explicados en diversos centros de enseñanza, referentes los tres al estudio del niño y del adolescente, ha redactado el Dr. G. Vermeyleen un excelente manual de paidología psicológica que ofrece las ventajas de estos manuales y también sus inconvenientes.

Es indudable que la síntesis intentada por el ilustre paidólogo belga es clara y precisa, y consigue indicar «las grandes vías de acceso de la psicología infantil que van de la biología a la sociología». Pero tampoco se libra de los inconvenientes y lagunas de estas síntesis prematuras en el estado actual de la ciencia.

El Dr. Vermeyleen quiere hacer una psicología verdaderamente genética, ya que la infancia se caracteriza sustancialmente por ser una edad de transformación y desenvolvimiento. Es decir, no quiere fijar una cuantas etapas o momentos del desenvolvimiento, como era frecuente entre los paidólogos, sino que quiere sorprender el proceso del desenvolvimiento mismo, su movimiento y su dinamismo. Le es posible lograrlo, en cierto modo, porque utiliza, como elementos típicos para caracterizar las tres épocas en que divide la infancia y la etapa de la adolescencia, el juego de intereses que aparecen en cada una, y como los intereses no tienen un aparecer brusco en cada etapa, sino que se prepara en la precedente, ni en ella cierra su proceso, sino que queda abierto e inconcluso para las etapas siguientes, se comprende que sea más fácil trazar la continuidad del proceso siguiendo los hilos de esta trama mejor que adoptando otros puntos de partida más aislados y arbitrarios.

Le langage et la pensée chez l'Enfant, por Jean Piaget. Prefacio de Ed. Claparède. Collections d'actualités pédagogiques. Delachaux-Neuchâtel.

Debemos señalar esta obra, cuya importancia subraya Claparède, tanto por los resultados adquiridos, y que en ella se ofrecen, como por el método que ha permitido adquirirlos, porque quizás con una pasión estrecha de especialista, todo paso que se adelante en el terreno del estudio del niño nos parece siempre de fundamental importancia y base fecunda de progresivas aplicaciones pedagógicas y sociales.

M. Piaget se plantea como problema principal el de averiguar si los múltiples fenómenos recogidos en el curso de sus observaciones y experiencias del niño forman o no un conjunto coherente. Si sólo incoherencia se descubre, habría que reconocer que los errores del pensamiento del niño son resultado del azar, de mil causas fortuitas, que actúan sobre una mentalidad todavía débil. Si, por el contrario, logramos agruparlas en un todo coherente, se podrá afirmar que existe una manera de pensar propia del niño, que presenta caracteres especiales, que sigue leyes particulares, que no se ha puesto hasta ahora claramente de relieve, por la tendencia a aplicar al pensamiento del niño los moldes y patrones del adulto, enfocándolo desde un punto de vista lógico más que psicológico, y que daría, por último, a la paidología un nuevo punto de apoyo para afirmar su sustantividad e independencia derivada de la peculiaridad del niño.

En cuanto al método que conduce al señor Piaget a estos resultados tan fecundos, es también muy original, por lo menos en la modalidad de su aplicación. Su autor lo llama «método clínico», y es, en suma, el método de observación que consiste en dejar hablar al niño y notar la manera como se desenvuelve su pensamiento. La novedad consiste en no limitarse a registrar la respuesta que dé el niño a la cuestión que se le plantea, sino dejarle hablar. «Siguiendo al niño en cada una de sus respuestas, y después, guiados siempre por él, haciéndole hablar cada vez más, libre-

mente, se acaba por obtener en cada uno de los dominios de la inteligencia un procedimiento clínico de examen análogo al que los psiquiatras han adoptado como medio de diagnóstico.

Acabemos esta breve nota con las palabras finales del prólogo de Claparède, que tienen para nosotros un interés de información muy general y muy sugestivo», «Cuando abrimos este *Instituto — J. J. Rousseau —*, en 1912, partíamos del supuesto de que los dos principales pilares sobre los cuales queríamos edificar el estudio científico del niño y la formación de los educadores no quedarían aislados el uno del otro, sino que numerosos caminos los unirían entre sí, reforzándose mutuamente. Pero las preocupaciones de la organización y la sorpresa de una institución que se desenvuelve y crece con más rapidez que la calculada, las exigencias de la enseñanza, sin contar las perturbaciones debidas a la guerra, nos han impedido desenvolver las investigaciones científicas, como hubiéramos deseado.» Aparte de los admirables esfuerzos de Bovet y de las pacientes investigaciones de Mlle. Decoedres sobre el lenguaje de lniño... «Sólo desde que M. Piaget ha entrado en nuestra casa hemos visto realizarse de una manera tan íntima, que no hubiéramos osado prever, la unión de la investigación científica más rigurosa con la iniciación de los estudiantes en la psicología del niño». Que en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio logremos realizar esta unión debe constituir nuestro principal anhelo. Y el acercarnos cuanto nos sea posible a este ideal constituye nuestro deber primordial.

LA LITERATURA SOBRE EDUCACION MORAL EN ESPAÑA (1)

Tomando en conjunto la literatura pedagógica española de los últimos 20 años, se observa que entre sus preocupaciones o

(1) Traducción de la nota presentada al Congreso de Educación Moral, celebrado en Roma (setiembre de 1926), por la Secretaría del Comité Ejecutivo Internacional de esos Congresos.

temas principales no figura el de la educación moral.

Ciertamente, el escritor y profesor que ha sido verdadero padre espiritual de todo el movimiento pedagógico moderno, Giner de los Ríos, puso siempre el elemento ético en primera fila de su programa. De él son estas palabras, que muestran claramente su pensamiento: «La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo..., abraza toda clase de enseñanzas... Estimula al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, *el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta.*»

Giner no se contentó con predicar ese programa. Lo realizó en el centro privado de enseñanza que contribuyó a crear en 1876 (la Institución Libre de Enseñanza), y de que pronto fué supremo inspirador, La Institución, que comenzó por un intento de Universidad libre, se convirtió pronto en un Centro educativo que comprendía desde los primeros grados de la enseñanza primaria hasta el universitario, y así, la doctrina de Giner se aplicó lo mismo a la niñez que a la juventud y se infiltró en sus numerosos discípulos, que luego han irradiado por todo el país y mantienen el mismo ideal. Este, que en un principio tuvo como modelo la educación del «caballero», característica de los *Colleges* y Universidades inglesas (que Giner siempre mostraba a sus discípulos como un ejemplo que imitar), ensanchó después su concepción con nuevos y más amplios aspectos de la moralidad, que los tiempos iban mostrando necesarios.

Pero si todo esto tiene gran valor e imprime carácter a la pedagogía moderna española, no invalida el hecho de que, como decía antes, la literatura educativa sea en España poco abundante en libros y aun en artículos y en polémicas cuyo tema sea la educación moral.

Obedece esto, sin duda, a la presión ma-

yor, como exigencia preliminar preferente, que en el espíritu de los pedagogos, de los profesores y de los políticos que se ocuparon del problema de la enseñanza ejercieron otras cuestiones de mayor urgencia circunstancial. Tales fueron las relativas al analfabetismo; a la creación de escuelas en número suficiente para responder a la exigencia de la población escolar; al sueldo del profesorado de todos los grados, como condición para un buen reclutamiento del personal docente; a los problemas generales de la organización de la enseñanza; a los de la educación intelectual, que hasta hoy han atraído principalmente a los maestros, etc. (1).

La misma educación de la voluntad, que por algún tiempo preocupó a los maestros y a los escritores y aun a los políticos, lo fué, más bien que en la dirección ética de la cuestión, en la del «carácter», y encaminada a la formación de hombres de entereza, de persistencia en el trabajo, de arrojo ante las dificultades de la vida. En el orden social—empezando por la política—, el clamor general era que España carecía de «caracteres» que realizasen lo concebido por el pesamiento.

Es, por último, nota interesante que una de las cuestiones batallonas en la Prensa, en el Parlamento y en los Centros administrativos de la instrucción pública haya sido durante muchos años la enseñanza de la Religión en el grado primario y en el secundario. Pero la cuestión la consideraban desde el punto de vista de la libertad de conciencia, los liberales; de la unidad religiosa, los católicos. Aunque es un supuesto natural que toda enseñanza religiosa lleva su moral, el aspecto que exclusivamente se consideró fué el confesional y el ciudadano.

(1) Puede verse un cuadro de esas cuestiones, que por su índole en España absorbían casi por completo la atención, en el libro *Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España*, de R. Altamira (1912). Sustancialmente, el cuadro se repetía en la segunda enseñanza y en la universitaria. Desde otro punto de vista, y con su natural elevación y maestría, Giner de los Ríos trató el mismo asunto en un artículo publicado primeramente por la revista *La Lectura*, y reproducido luego en su libro *Ensayos sobre educación* (1915).

Un problema concreto de educación moral ha sido tratado especialmente en el período a que se refiere esta nota: es el de la enseñanza de la Historia. Iniciada por Altamira en su libro *La enseñanza de la Historia* (1891, segunda edición, 1895), pero incidentalmente entonces, fué reproducida con mayor precisión por el mismo autor en *Cuestiones modernas de Historia* (1904), y desde entonces ha constituido un tema constante en todos sus escritos, singularmente en el aspecto que toca al «chauvinismo» y al espíritu de comprensión y conciliación entre las naciones. Una aplicación metodológica de sus ideas fué hecha por el propio Altamira en su *Leción de Metodología histórica*, hecha en el curso de perfeccionamiento de maestros en 1913, y publicada luego en el *Boletín de Instrucción pública*, de Buenos Aires (enero de 1914), en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, luego, y en el libro *Ideario Pedagógico* (1923). El mismo tema ha vuelto a ser tratado por el autor en el discurso sobre el «El valor social del conocimiento histórico», leído ante la Real Academia de la Historia en diciembre de 1922.

También ha ocupado la atención de los pedagogos, durante algún tiempo, la llamada educación sexual, de base moral tan evidente, y la reeducación ética de los niños delincuentes, a cuyo favor existe un Patronato.

La señalada exigüidad de la literatura de educación moral no quiere decir—bueno es repetirlo—que en España importe poco el problema (1). Por de pronto, la fructificación de las ideas de Giner va poniéndolo en el primer plano de las empresas y de las

(1) El carácter de esta nota excluye la aportación de un aparato bibliográfico, que, aun siendo breve, estaría aquí fuera de lugar. Quien desee noticias de este género puede hallarlas en el *Anuario* de la ciencia pedagógica que ha comenzado a publicar el doctor Lehmann. El primer Boletín español allí publicado comprende el decenio de 1913-1923. No comprende, naturalmente, los artículos de Revista, respecto de los cuales es pertinente señalar la frecuencia con que el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA ha publicado (especialmente en los años 1909, 1912, 1913 y 1917) artículos, ya de autores españoles, ya de autores extranjeros, traducidos, sobre diferentes aspectos de la educación moral.

propagandas pedagógicas que sus discípulos y los influídos por su doctrina emprenden, o en que ellos tienen participación.

Otra manifestación expresiva es la asistencia de delegados españoles a los Congresos Internacionales de Educación Moral, celebrados en Londres (1908) y La Haya (1912), y a consecuencia de los cuales se han publicado Memorias expositivas y críticas difundidas en el público español profesional.

Por otra parte, es un notable signo de que el problema está muy presente en la conciencia de los hombres ilustrados el hecho de que la literatura española moderna, y singularmente el teatro, aborde muy a menudo temas morales que no son ya los de la cuestión sexual o matrimonial, tan sobados en otras literaturas, sino que tocan a esferas de vida individual y social muy diferentes y variados. La demostración de esto ha sido hecha por el Sr. Altamira en su conferencia sobre «El teatro español como elemento de educación moral» (*The Spanish Drama as an Element of Moral Education*), leída ante la Royal Society of Literature en mayo de 1924.

El signo es consolador y permite esperar que los técnicos que cultiven de hoy en adelante el estudio científico de esta rama de la educación y propugnen su vigorosa implantación en la enseñanza española hallarán un ambiente propicio.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

MAYO

La aparición en escena de los métodos activos por medio de los sordomudos e idiotas, por J. Boujarde.—La Sra. Montessori ha indicado que la práctica pedagógica que ha inaugurado en la educación de los niños normales le había sido inspirada por el estudio y la prueba de los procedimientos empleados satisfactoriamente en la educación de los niños anormales.

Sus anormales llegaban casi a rivalizar con los niños que asistían a las escuelas ordinarias, y, como es natural, pensó que convendría aplicarlos a éstos. Ahora bien; estos métodos eran los que practicaba en Francia el Dr. Bourneville y sus auxiliares. Este había sistematizado y completado la práctica expuesta por Seguin. Este, a su vez, se reconocía deudor del médico francés Itard, que había asumido la educación del famoso «salvaje del Aveyron», y expuesto sus tentativas y los resultados obtenidos en diversas memorias. Su discípulo estaba hospitalizado en el Instituto de sordomudos de París, y el tratamiento aplicado por Itard estaba concebido, por analogía, con el usado por los sordomudos. Se revela así la relación indiscutible de la educación de los sordomudos y la educación de los niños normales de la primera infancia, sobre todo, y se pone así de relieve uno de los orígenes históricos, prácticamente el más importante de los métodos activos. Estos métodos eran en la educación de los sordomudos no sólo fecundos, sino rigurosamente indispensables. El método oral didáctico, aplicado a los niños normales, está en peligro permanente de conducir al verbalismo, el cual resulta de un defecto de coincidencia entre el conocimiento transmitido al niño, por una parte, y por otra, su experiencia personal interna o externa. No se podrá lograr, incluso por el espíritu mejor formado, que su experiencia personal tenga la misma extensión que su saber; pero conviene limitar todo lo posible los perniciosos efectos que de ello se deriven. Ocurre también, a veces, que el pensamiento que se forme en el espíritu del niño no corresponda a lo que las palabras del maestro hayan querido dilucidar, ni tampoco a la realidad o verdad que estas palabras hayan querido designar o expresar. Sería, pues, necesario un control perpetuo, del que suele prescindirse, sin embargo, con facilidad, por efecto de una confianza demasiado optimista en la inteligencia natural del niño. Esta confianza se fundaba en otro tiempo sobre el prejuicio implícito de la semejanza cualitativa de la inteligencia

infantil y la del adulto. Gracias a esta semejanza, la trasmisión del saber del adulto al niño podía considerarse continua y sin deformación. Rousseau combatió briosa mente el prejuicio de esta semejanza; pero esta parte de su doctrina, la más nueva y fecunda, no ha sido comprendida sino muy tardíamente. Rousseau mostró que la enseñanza didáctica era un fin y no un principio; que el maestro era sólo un gufa ingenioso y hábil para procurar a su alumno las ocasiones de constituir su propia ciencia y de extenderla en función de los intereses suscitados en él por el movimiento libre y natural del crecimiento. Pero si Rousseau logró promover la convicción teórica, no llegó a influir igualmente en la práctica. Para que los prácticos renuncien a un método, es preciso, en general, que tropiecen con un obstáculo invencible. Este obstáculo lo constituyó aquí el sordomudo y el idiota. Con el sordomudo no era posible la trasmisión oral, didáctica y directa; ni se podía tener en su caso, y menos en el del idiota, la confianza ciega en su inteligencia, y menos aún asemejar su inteligencia con la del maestro. Por eso unos y otros debían ser los primeros en beneficiar los métodos activos de la educación. Pero aun faltaba que la atención de los educadores se orientase hacia los anormales sensoriales y hacia los anormales mentales. Considerando los procedimientos actualmente empleados en la educación de éstos, se reconocerá que el material montesoriano es incomparablemente más extenso y más sabiamente seleccionado; pero la aplicación de semejante material no deja de encontrarse ya en Itard. Y si se consideran los métodos puede decirse que todos están ya en Itard: método comparado de continuidad para afinar las percepciones y formar el discernimiento; método racional de correspondencia que hace obrar constantemente al niño, al mismo tiempo que ofrece la prueba efectiva de la realidad de sus conocimientos; en fin, y, sobre todo (cosa muy notable en esta época, en la que el condillacismo difuso inspiraba a los espíritus una idea falsa de la sencillez elemental y deseo com-

plementario de descomposición), un método amplio de entrenamiento sintético de las aptitudes para la preparación interior de los descubrimientos «semi explosivos». Todo esto se debe a la «necesidad que es la ingeniosa». Si todas las longitudes hubieran sido directamente medibles, la ciencia matemática no hubiera existido indudablemente. Se ha creado por la indagación de los métodos de medición directa. Más precisamente dicho: si toda relación determinada entre magnitudes geométricas hubiera podido expresarse en cifras exactas, si no hubiera encontrado la inconmensurabilidad de las magnitudes, el álgebra sería, sin duda, muy poco cosa. Se puede, por tanto, afirmar, en el mismo sentido, que los métodos activos no habrían penetrado, sin duda, tan pronto en la práctica efectiva, ni recibido el desenvolvimiento que se les reconoce, si hubiera sido siempre posible la trasmisión directa del conocimiento por la vía didáctica.

Los programas de 1923 y la cooperativa escolar. — *La escuela práctica*, por P. Profit. — La cooperativa escolar que se titula «Amical de educación práctica» se propone restablecer los lazos rotos entre la escuela y las ocupaciones familiares; se ha impuesto la misión de rehabilitar el trabajo manual en el espíritu de los niños y de los padres, y hasta procura enseñarlo científicamente. Procura también, mediante la cooperación, promover en los niños el cuidado del material creado por ellos, el de su clase y el de su escuela, que se ha convertido para ellos en su propia casa. La escuela debe ser práctica, pero no se la puede pedir que forme aprendices, porque no puede enseñar un oficio dado, es decir, una dirección de vida a los niños de toda condición que recibe. Además, la edad de sus alumnos se lo impide. En cambio, debe enseñar el pre-aprendizaje; primero, porque para todo es preciso un comienzo, y para ser un buen aprendiz, es preciso ya tener, junto con algunos principios, el gusto por el trabajo, la preocupación de un buen trabajo. Después, porque esta iniciación indispensable

puede asegurarse aquí de mejor manera que en ninguna otra parte, es decir, lentamente y a placer, y también la concordancia con ciertos ejercicios escolares eminentemente propios para proporcionar el sentido y la explicación del trabajo: la Geometría y el Dibujo, trabajo, concordia y goce constituyen actualmente el programa de la escuela.

La atención espontánea y la sensación; aplicación a la «lección de cosas», por H. Morrier.—Lejos de confundirse, como ha pretendido la escuela sensualista, el acto de atención puramente espontánea con la *sensación exclusiva*, es, por el contrario, un producto de la actividad propia del espíritu, lo mismo que el acto de la atención voluntaria, sólo que esa actividad del espíritu es en un caso irreflexiva y reflexiva en el otro. Pero, en ambos es *teleológica*, es decir, orientada hacia un fin del que resulta un bien para el ser. Lo que se llama *interés* es el presentimiento oscuro de que va a realizarse un fin de esta naturaleza o bien un temor sordo de que no se realice; y la forma de actividad virtual que corresponde a un fin determinado, encerrado por el sujeto en el objeto, es la *tendencia*. Todo interés supone en el sujeto una tendencia, una necesidad orgánica o psíquica, una «apetencia» innata o adquirida respecto del objeto. La sensación no es sino la ocasión para que la tendencia, este potencial de acción que la espera, pueda descargarse siguiendo la vía nerviosa que han abierto las experiencias anteriores ancestrales o personales del individuo. La atención espontánea no es sino *provocada* por la sensación; es la traducción en acto de una tendencia persistente, sin la cual no tendría lugar ningún hecho de atención, ninguna adaptación del sujeto al objeto. Ahora, que la tendencia no está siempre en el mismo grado de tensión. En resumen: 1.º Las sensaciones objetivas no determinan la atención sino en el caso de que encuentren en el sujeto un poder especial de reacción emotiva y mental, sensible al choque, una forma de actividad definida, apta y dispuesta a apoderarse de ellas. 2.º Nuestra capacidad per-

sonal de atención espontánea está en función de la riqueza, de la variedad y de la actualidad de nuestras tendencias, y siempre es de una tendencia previa de donde brota el interés, sin el cual no es posible ningún acto de atención, cualquiera que sea. De todo lo dicho se desprende que, en cuanto a las lecciones de cosas, es preciso conocer y saber emplear medios prácticos para provocar estos encuentros, porque la enseñanza escolar no puede limitarse a esperar el azar. Y no se trata de llevar a un solo sujeto a la intuición sensible, sino a 20 ó 40, todos de diferente humor, gustos, temperamento, curiosidad y capacidad intelectual. De aquí la extrema dificultad y delicadeza de las lecciones de cosas y, en general, de toda lección que pretenda fundarse en el despertar espontáneo de la atención.

Los niños mitomanos y otros embusteros, por A. Dupuy.

Notas pedagógicas.

A través de los periódicos franceses. Los libros.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA PROPAGANDA DE LAS IDEAS Y LOS SENTIMIENTOS PACIFISTAS

(Sugestiones relativas
a los medios más eficaces para cumplir
la finalidad de la Fundación Carnegie) (1),
por el Prof. Rafael Altamira.

La impresión general que produce el estudio de las actividades desarrolladas hasta el momento presente por las tres Secciones en que se divide la Fundación Carnegie, puede concretarse en tres notas. La primera es que, tomadas en conjunto, las Secciones han tenido en cuenta principalmente la acción sobre las personas de cultura superior y los especialistas. La propaganda hecha en las escuelas de ve-

(1) Dictamen escrito a petición de la Sección de Educación de la Fundación Carnegie.

rano desde 1915 a 1918, aunque se dirigió a un público menos elevado, se mantuvo, no obstante, dentro del círculo de las gentes que pertenecen al mundo de la enseñanza y, por tanto, a un mundo de carácter esencialmente intelectual. Lo mismo puede decirse de los Clubs de Relaciones internacionales para los estudiantes de las Universidades y los Colegios. Las «International Mind Alcoves», por el contrario, revisten un carácter popular y se dirigen a la masa heterogénea de los lectores de las Bibliotecas públicas.

Una segunda nota parece ser la de haber tomado como medio principal de acción el libro, es decir, las publicaciones de más o menos volumen cuyo uso y acción es fundamentalmente individual.

Por último, y en cuanto a los asuntos objeto del estudio y la propaganda de la Fundación, el mayor esfuerzo de las Secciones se ha producido con referencia a estos tres puntos: Derecho Internacional; la Guerra de 1914-18 y sus efectos; el mutuo conocimiento entre los pueblos, *a)* por la difusión de libros que los den a conocer en países extranjeros; *b)* por el intercambio de profesores y otras personas cultas. A esta tercera nota se refieren las Colecciones especiales de obras referentes a los Estados Unidos enviadas a Sur América y a varios países de Europa y Asia, y las «International Mind Alcoves».

Siguiendo el orden de estas tres notas, que, como ya dije, me parecen condensar (por lo menos, caracterizar) la actividad de la Fundación, apuntaré algunas sugerencias. Quiero, no obstante, consignar previamente la declaración de que ninguna de ellas significa la crítica, ni mucho menos el abandono de los caminos seguidos hasta ahora. Aparte de que la firme resolución de continuarlos ha sido claramente formulada en la petición que se me ha dirigido, creo, sin la menor duda, que la dirección seguida, tanto en lo que se refiere al público principalmente atendido como a los medios empleados, es acertada y debe insistirse en ella, desarrollándola cada vez más. No es ciertamente un profesor y un escritor el hombre que puede dudar de la influen-

cia de los libros en la inteligencia colectiva, ni tampoco de la necesidad de actuar sobre aquella parte del público que por su carácter profesional es el que proporciona normalmente los hombres encargados de dirigir a los pueblos en la esfera política, jurídica, económica y docente. Es indudable que, aun en las naciones de más profunda vida democrática, los directores, por muy estrictamente *representantes* que sean, ejercen una gran influencia de índole personal. En las demás naciones (que son todavía las más numerosas), todo o casi todo depende de la educación y de la orientación ideal y sentimental de las clases directoras y, más estrictamente, de los individuos o grupos directores.

Por todo lo dicho se comprende bien que las sugerencias consignadas a continuación significan tan sólo *adiciones* a lo hecho hasta ahora y no *sustituciones* de ello.

* * *

1. Por lo que toca al *público*, es decir, a la especie de gentes o clases sociales a que debe atender la acción de las Secciones (singularmente la de Educación), me parece necesario democratizar esa acción.

La razón en que me fundo es elemental y, como diré luego, tiene en su apoyo una experiencia propia de 12 años. La masa de cada pueblo no sólo ejerce sobre los destinos y la conducta de éste la influencia que deriva de su participación directa en la vida pública, sino también otra más difusa, más continua y, desde luego, menos fácil de dominar que la política: es la influencia de su cultura, de su estado mental, de sus prejuicios y de sus sentimientos. Esa influencia es doble: se ejerce como contrapeso de la acción educadora que realiza la minoría culta, dificultando, y a veces imposibilitando, el buen éxito de los esfuerzos de ésta; se ejerce también como depósito de pasiones primitivas, de recelos y de xenofobias fácilmente inflamable a la voz de cualquier agitador que, sincera o insinceramente, arrima allí el ascua de sus propias pasiones o de sus planes de violencia. En un sentido y en otro, constituye un

peligro. En todas las naciones puede ser ese peligro invencible, algunas veces; en muchas, lo es casi siempre. En todo caso, los gobernantes deben de contar con él, como los agitadores de todos géneros saben bien que cuentan.

El Director de la Sección de Educación ha visto, desde el primer momento, con toda claridad que, más bien que modificar las leyes (incluso las internacionales) hay que modificar los sentimientos mutuos de los pueblos y la imagen que cada cual se ha formado de los otros. El gran obstáculo para la concordia es, sin duda, la incompreensión del prójimo y el sedimento de odios, o, sencillamente, de repulsiones, que los siglos han ido acumulando.

Ahora bien; no basta que esa incompreensión y ese sedimento sean combatidos en las clases altas, que son una minoría, si se dejan subsistir en la masa. La experiencia de los pueblos que vienen trabajando asiduamente por desvanecer las leyendas de desprestigio que les afectan, es concluyente en ese respecto. Algunos han conseguido que las leyendas desaparezcan en el mundo de los intelectuales de los demás pueblos; pero como subsisten en los demás círculos sociales, el efecto práctico para el mejoramiento de las relaciones humanas es mínimo. Eso se aprecia, sobre todo, en momentos de crisis, cuando una cuestión internacional agita los sentimientos populares de los países en pugna. Se ha visto durante la Gran Guerra, incluso en los Estados neutrales cuya opinión estaba dividida.

Todas estas consideraciones, bien conocidas, pero indispensables de recordar siempre que se trata de ese tema, aconsejan llevar al pueblo la propaganda de la Fundación. No hay razón para que lo que se hace en el orden de la política interna, sobre todo en los períodos electorales, no se haga en el orden de la política internacional, entendida ésta como la ha entendido el Presidente Murray Butler, de la manera más amplia y noble. Los mismos efectos que se obtienen en aquél se pueden obtener en éste, con la ventaja de que, en el segundo, la acción no necesita guardar pe-

ríodos, sino que puede ser continua, y de que el motivo de ella es más sereno, excita menos las pasiones y deja obrar más a la razón.

Que eso es posible, no creo que lo dude nadie. Que lo es, sobre todo, para una Fundación como la de Carnegie, tan poderosa ya con sus solas fuerzas, y que puede fácilmente llegar a la colaboración de todos los elementos de las demás naciones simpatizadoras con su finalidad (como en parte lo ha conseguido en Francia), es aun menos dudoso. Si se pidiera el contraste de una experiencia, podría darlo yo. Durante 12 años, con los escasísimos medios de que disponía una Universidad pequeña de provincia y con el reducido personal de los profesores de dos Facultades, ayudados de muy pocas personas ajenas a la Universidad, actuó en Asturias una «University Extension», cuyo campo de acción estuvo principalmente en las clases obreras de los oficios ciudadanos de las fábricas y de las minas. Todos los que en ella participamos (1) sabemos bien la influencia grande que tuvo sobre los sentimientos y la orientación mental de los obreros. La constante comunicación entre ellos y los elementos intelectuales, no sólo en las conferencias y cursos de lecciones, sino también en las excursiones y pic-niks, en que iban juntos obreros, profesores y estudiantes, dulcificó las relaciones sociales, derribó prejuicios, puso a las gentes en situación de entenderse y de recelar menos las unas de las otras. Claro es que este efecto no podía ser muy extenso, porque los medios utilizados eran modestos; pero si aun así se logró en cierta medida, ¿qué no puede esperarse de una acción poderosa, sistemática, constante y muy difusa? Es cuestión de organización, de entusiasmo y de persistencia. También, sin duda, de desinterés y de prescindimiento de toda finalidad partidista, porque las ma-

(1) La propuse en octubre de 1898, la adoptó la Universidad y funcionó muy activamente, sobre todo hasta 1911. La historia de esa «University Extension» puede hallarse en mi discurso sobre «El Patriotismo y la Universidad» (1898), en mi libro *Cuestiones obreras* y en los *Anales* de la Universidad de Oviedo.

sas populares sólo se rinden hoy a quienes saben (o creen) que no las buscan para servirse de ellas con un propósito egoísta. La Extensión Universitaria de Oviedo fué eficaz, porque nadie la utilizó para hacer política.

Esta democratización a que me refiero tiene, además, sus grados. He citado el de los obreros, porque es el de mi experiencia personal; pero la clase media, cuya mayoría no acude a los centros docentes superiores, también va incluida en mi sugestión. En el mismo orden de las profesiones intelectuales, es necesario dirigir una acción particularmente intensa sobre los maestros primarios de las pequeñas agrupaciones urbanas y del campo. Ellos son el mejor vehículo para que la propaganda llegue pronto a todas las capas sociales, y no es para olvidado que, en la mayoría de las naciones, el maestro, una vez que se encarga de su escuela, queda casi aislado y rara vez vuelve a gozar de un contacto suficiente con los centros superiores de la cultura para mantener el nivel espiritual adquirido durante sus estudios.

Una última consideración me parece pertinente. Servirá para remachar mi sugestión, y en especial para mostrar el deber moral que las clases altas tienen de realizar esa propaganda democrática. Es evidente que el fondo popular de prejuicios, de falsas imágenes, de recelos y de odios que aparta a los grupos humanos y los hace propicios a todo menosprecio y a toda violencia, procede, en gran parte, de la herencia de los tiempos bárbaros que perdura en las inteligencias atrasadas o no cultivadas; pero es también evidente que en mucha parte deriva del efecto producido por las predicaciones políticas y la literatura de desprestigio con que se ha alimentado a los pueblos deliberadamente, y con más agudeza en momentos de conflictos internacionales, para excitarlos y apartarlos de toda tentativa de concordia. Las clases directoras, responsables de ese envenenamiento espiritual, que ahora es uno de los mayores obstáculos para la estimación mutua y la conciliación, tienen el deber de propinar el antídoto en donde

mayor efecto causó el veneno y más tiempo ha de costar que desaparezca su acción.

Para terminar este capítulo, todavía una indicación referente a cierta parte del público que pertenece al grupo principalmente atendido hasta ahora.

En algunas naciones (España entre ellas), el personal diplomático y consular se forma en escuelas especiales que completan profesionalmente la obra universitaria. Ese personal es el que luego llevará la acción oficial de cada país en las relaciones internacionales; por lo tanto, el que más importa ganar a las nuevas ideas. Es necesario, pues, que en las escuelas mencionadas se difunda y llegue a imperar el nuevo espíritu internacional. Lo exige así la conveniencia de disponer para lo futuro, y todo lo más pronto posible, de generaciones capaces de comunicar a los centros de relación oficial ese espíritu y de contrarrestar en ellos el poder de la tradición. No se olvide que la psicología profesional diplomática está principalmente orientada (por el efecto secular de una misma política) en el sentido nacionalista, receloso de toda inteligencia internacional en que le parezca ver un menoscabo de los propios intereses y del concepto antiguo de soberanía. Los diplomáticos y cónsules jóvenes saben bien, por lo menos en algunas naciones, con cuánta frecuencia se estrellan sus ideas generosas y de comprensión contra el muro incommovible de la frialdad y el escepticismo profesionales. Cuanto mejor armados de condiciones salgan, mejor podrán resistir la influencia del medio en que van a actuar.

2.º Por lo que toca a los *medios* de propaganda, me parece indispensable unir la palabra oral a la palabra escrita, dando a aquélla tanto desarrollo y tanta importancia como a ésta.

La experiencia demuestra que, con ser tan grande como positivamente lo es la influencia del libro y del folleto, no alcanza siempre a la totalidad, ni aun a la mayoría, del público sobre el que se quiere ejercer una determinada influencia. El límite varía en razón del volumen y del carácter, más o menos científico, de la publicación. Para

la mayoría de los hombres es más fácil leer un folleto que un libro, una vulgarización que un estudio técnico. Los grandes libros de Historia, por ejemplo, tienen pocos lectores. Estos hechos aumentan de valor a medida que se trata de naciones de menos cultura general; pero, precisamente, son éstas las que ofrecen más peligros para la paz y más resistencias a la cordialidad y a la conciliación.

En general, hay en las clases inferiores de muchos países (a partir de la misma burguesía) una pereza inicial para leer libros. Esa pereza no se logra vencer tan sólo con difundir el impreso y recomendar su lectura. Es preciso hacer algo más. Hay que *explicar oralmente* el libro que se quiere lea un determinado público, y demostrar la utilidad de la lectura. El resultado es entonces mucho mayor y más rápido.

Ese es el procedimiento que seguí en la Extensión Universitaria de Oviedo con los obreros. Un breve anticipo de la sustancia y de las emociones intelectuales que un libro puede proporcionar, bastó muchas veces para mover el ánimo a la lectura individual, que, en otro caso, no se hubiese obtenido sino raramente. Ese procedimiento sirve también para guiar al lector y prevenir equívocos e incomprensiones, fáciles en personas no acostumbradas a cierta fraseología, y en cuyas manos un libro o algunos pasajes de él puede llegar a decir cosas muy diferentes de las que realmente dicen.

Con igual propósito, en vez de la explicación, o a continuación de ella, empleé también la lectura de trozos del libro hecha por mí mismo, y con aclaraciones de vez en cuando. La calidad del público puede aconsejar muchas veces este procedimiento con preferencia al primero. Es siempre de seguro éxito (1).

Independientemente de todo lo dicho, téngase en cuenta la superioridad que para ciertos efectos posee siempre la palabra oral sobre la escrita. Los elementos de ex-

presión, de emoción y de influencia personal que en la primera existen, hacen de ella un arma formidable en manos de quienes gozan del don oratorio. Por eso, las *conferencias y conversaciones* deben emplearse tanto como el libro y el folleto, sobre todo para ciertas clases de público, y, en general, para las menos iniciadas en la materia internacional.

3.º Llego ahora a los asuntos o materias de propaganda. Las palabras de mister Murray Butler a que he aludido antes (1), señalan con toda claridad el sentido de mis actuales sugerencias, que responden también a mi constante doctrina pedagógica y política. Si lo que importa en primer término, como base de todo lo demás, es que cambien los sentimientos y las ideas de los hombres respecto de sus semejantes y respecto de la convivencia y relaciones entre los grupos humanos, es lógico que al mismo tiempo, pero con igual intensidad que de la reforma del Derecho internacional (es decir, de la norma jurídica de aquellas relaciones), nos ocupemos de anular las causas que muy a menudo hacen ineficaces o inestables las reformas legales y destruyen en un momento de arrebató la obra paciente de los políticos y los juristas.

Por ello, la propaganda debe dirigirse intensamente en el sentido de aumentar el mutuo conocimiento de los pueblos (como ya han comenzado a hacerlo las Secciones y principalmente la de Educación), y también en el de borrar prejuicios y leyendas de raza, de historia, de psicología colectiva que mantienen el mutuo recelo, cuando no el menosprecio, para la obra de civilización que quizá cada grupo humano cree, con demasiada frecuencia, ser el único que entiende y que verdaderamente realiza.

Hay que buscar, por tanto, concretamente, los elementos de educación actual en que perduran y se sostienen, de generación en generación, esas disposiciones contrarias a la cooperación humana y a la estimación de las condiciones ajenas, para atacarlos directamente.

(1) La explicación de estos procedimientos puede verse en mi folleto *Lecturas para obreros*, que luego incluí en el libro *Cuestiones obreras*.

(1) Singularmente las que se leen en el *Report for the Year 1924*, págs. 7 y 8.

El campo de la escuela primaria es, ante todo, el que hay que atender. Mil veces se han dicho las razones por que es indispensable que toda acción de reforma del espíritu empiece en la niñez. Entre ellas, es primordial la de que la inmensa mayoría de los ciudadanos de un pueblo no recibe otra educación sistemática que la de la escuela primaria, lo cual equivale a decir que si durante ese período no se influye sobre ellos, se pierde la mejor, si no la única, ocasión para formarlos.

Pero la acción que en la escuela primaria hay que realizar en el sentido de las finalidades de la Fundación no puede racionalmente traducirse en la incorporación al programa de una nueva materia, como para fines de orden interno se ha hecho, verbigracia, con la llamada «Educación cívica». Una nueva «asignatura» de «Derecho internacional» o de «Relaciones internacionales» serviría muy medianamente para lograr el propósito. Lo probable es que cayese pronto en un puro estudio mecánico, sin calor ni eficacia.

Lo que, por el contrario, conviene, es imprimir *a la totalidad de la educación escolar*, y singularmente a las materias de ella que se refieren al hombre y a sus relaciones, *un sentido internacional* en el orden de ideas que caracterizan a la Fundación. Un maestro bien imbuído de esas ideas y convencido de su verdad y de su importancia para la armonía internacional, y, consiguientemente, para el logro del máximo de felicidad y de seguridad que cabe obtener, dada la naturaleza humana, sabrá aprovechar muchos de los momentos y de las cuestiones de la enseñanza para infundir a sus discípulos las convicciones que les encaminen a considerar las relaciones de los hombres según conviene que sean consideradas; es decir, con el mínimo posible de error y el máximo de inclinación a la solidaridad y a la concordia. Al mismo tiempo, los maestros deberán procurar rectificar, en lo posible, las prevenciones contra el pacifismo, que quizá tienen una base última irreductible en los sentimientos humanos, explicando bien el sentido de la doctrina de cooperación y

conciliación tal como la explica Mr. Murray Butler en su *Report* de 1924.

No cabe duda, como decía antes, que hay materias en el programa enciclopédico de la escuela (y en gran parte de lo que llamamos comúnmente segunda enseñanza) más propicias que otras para ese género de educación. Entre ellas, la Historia. Desde hace muchos años vengo predicando en favor de lo que podría llamarse la humanización de la enseñanza histórica, cuestión que ha tomado una posición internacional en los últimos trabajos de la Comisión de cooperación intelectual de la Sociedad de las Naciones. Sin repetir lo dicho en otros lugares (1), me limitaré a decir ahora que las dos cosas que principalmente conviene hacer a este propósito son: *a)* la corrección sistemática de los libros de Historia que se utilizan en los establecimientos docentes, para suprimir en ellos todo lo que conduce a desconocer o menospreciar la obra ajena, o a mantener los odios seculares; y *b)* la orientación general de la enseñanza histórica en un sentido de concordia y cooperación, sin menoscabo de la finalidad nacional. Una sugestión práctica respecto del modo de realizar esto segundo se halla en mi lección de Metodología citada en la nota anterior, y una consideración general del problema, en mi trabajo sobre *El valor práctico del conocimiento histórico* (2).

Lo que en este sentido se ha logrado ya con respecto a la enseñanza de la historia española de la época colonial en los libros escolares de algunas Repúblicas americanas (v. gr.: Chile y México) es buena muestra de lo que puede lograrse.

Cosa igual puede y debe hacerse en los llamados libros de lectura de las escuelas, en los de moral y en otras materias semejantes.

Terminaré esta parte de mis observaciones con la sugestión de un estudio his-

(1) Mis ideas a ese respecto hallanse expuestas especialmente en el libro *Cuestiones modernas de Historia*, y en la lección de Metodología dada a los maestros españoles en 1912, reproducida en un capítulo de mi *Ideario pedagógico* (1924).

(2) Es mi Discurso de ingreso en la Academia de la Historia (Madrid, 1922).

tórico que conceptúo de utilidad para los fines antes dichos, y los que especialmente persigue la Sección de Economía e Historia. Me refiero a la realización de investigaciones que dieran por resultado, en cada país, la determinación más exacta y completa posible de la opinión actual y común respecto de los demás países del mundo, y singularmente de los prejuicios vulgares que con referencia a cada uno se tienen, de las cualidades y defectos que se les atribuyen y de las razones de simpatía o antipatía hacia los extraños. Este material podría dar motivo a una serie de publicaciones que formarían un capítulo muy útil de la Historia del mundo después de la guerra, y servirían mucho para el conocimiento exacto de las verdaderas dificultades que se oponen a una conciliación duradera.

El asunto ha sido ya iniciado particularmente en los libros sobre Psicología colectiva especial o comparada que se han publicado en varios países. Lo que importa es sistematizar esos trabajos, imprimirles un carácter rigurosamente científico y extenderlos a todos los pueblos cuya cooperación para la obra de la concordia y de la civilización importa principalmente.

INSTITUCION

EN EL CINCUENTENARIO

HACE MEDIO SIGLO...

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

por Luis de Zulueta.

Cúmplese hoy el cincuentenario del nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza. El 29 de octubre de 1876 se inauguró el primero de sus cursos. Medio siglo de labor callada, paciente, austera, en servicio de la cultura y de la libertad. Cultura interior, libertad espiritual. Ni aquélla puede brotar sin ésta, ni ésta puede florecer sin la primera.

Conocidos son los orígenes de la Insti-

tución. Bajo el primer Gobierno de Cánovas, cuando un movimiento de reacción dominaba a la sociedad española, un grupo de profesores eminentes, fieles a la libertad de la cátedra, juzgando que su conciencia les vedaba aceptar el decreto que la suprimía, renunciaron a sus cargos y abandonaron las aulas oficiales, creando, en cambio, un Centro libre donde proseguir con plena independencia su obra educadora.

Tal fué la Institución Libre de Enseñanza. Libre, es decir, independiente del Estado e independiente de la Iglesia, aunque respetuosa con la Iglesia y con el Estado; henchida de íntima religiosidad y sometida a las leyes de la nación.

He ahí cómo la caracterizaba su principal fundador, D. Francisco Giner de los Ríos, con ocasión de la apertura de uno de sus primeros cursos:

«Germinada en el hervidero de las ideas con que sacudió nuestra pereza intelectual el impulso de la libertad de enseñanza; nacida luego en medio de una crisis profunda, y a favor de ella, como todas las obras firmes de la Humanidad y de la vida; gradualmente desenvuelta a compás de la evolución con que ha ido granando en sus senos la conciencia de su fin; penetrada de severo respeto hacia la religión, el Estado y los restantes órdenes sociales, la Institución Libre, de día en día más próspera y fecunda para bien de todos — aun de sus adversarios —, merced al concurso espontáneo de la sociedad, a quien, después de Dios, todo lo debe, viene hoy a renovar ante ella sus votos, tendiendo con amistosa fraternidad la mano a todas las doctrinas y creencias sinceras, a todos los Centros de cultura, a todas las profesiones bienhechoras, a todos los partidos leales, a todos los Gobiernos honrados, a todas las energías de la patria, para la obra común de redimirla y devolverla a su destino.»

No ha hecho la Institución otra cosa que esculpir día tras día en el mármol puro de su labor esas palabras lapidarias. Leyéndolas ahora, pensaríamos que una empresa semejante ni ha tenido ni podía tener ene-

migos. Todo lo contrario. En cincuenta años no ha dejado la Institución de ser combatida y denostada. ¿Por qué?

Nada ocurre sin causa, aunque no todo acaezca con razón. En primer lugar, los hombres de la Institución procedían en espíritu de dos corrientes que habían de hallar por fuerza resistencias apasionadas en la sociedad conservadora: la revolución de septiembre y el krausismo. La primera, idealmente considerada, fué un intento castizo de dar a nuestro país instituciones de gobierno plenamente democráticas y sinceramente liberales. En cuanto a la doctrina de Krause, fué el vehículo por el que llegaron a España la renovación filosófica y el ambiente ideológico de Europa.

El alma de la Institución, allá en su último fondo, como genuinamente española, era un alma impregnada de religiosidad, de un cierto misticismo, de emoción ética. Esta religiosidad libre disgusta, a veces, a unos y otros; a todos aquellos que, desde opuestos bandos, olvidan las palabras del Apóstol: «Dios, empero, es espíritu; donde está el espíritu de Dios, allí está la libertad.»

En la esfera educativa y cultural, la Institución Libre, como en cualquier campo toda empresa verdaderamente renovadora, ha representado el esfuerzo de un núcleo precursor, de una minoría disidente, ante la masa rutinaria, apegada a las ideas recibidas, a los viejos prejuicios, a los intereses creados. La masa rutinaria ha odiado siempre a las minorías disidentes. Querría que todos pensarán lo mismo. Fórmula la más correcta de abstenerse de pensar. Si pudiera, exterminaría a esas minorías discrepantes. Ignora que son su propia levadura, el fermento de todo progreso intelectual, el principio vivo de las renovaciones venideras.

Casi todas las ideas pedagógicas de la Institución Libre, que, en los comienzos, sorprendieron o indignaron, han sido ya admitidas por todos, aun por los adversarios, al cabo de este medio siglo. Que, en educación, lo esencial es la personalidad del maestro, al que hay que elevar hasta la cultura superior y la más alta considera-

ción social; que el niño debe desenvolver su propia actividad, y no como por entonces se afirmaba en la apertura de la Universidad Central, «recibir pasivamente, estereotipadas en su alma, las ideas que el maestro le comunica»; que la primera y la segunda enseñanza forman una unidad, un solo proceso de formación humana; que una enseñanza continuada de varias materias en todos los cursos debe sustituir al antieducador sistema de las asignaturas aisladas y la preparación de los exámenes; que el catedrático que instruye debe ser, a la vez, el educador que convive con los alumnos, sin confiarlos a la vigilancia de subalternos mercenarios; que los juegos y ejercicios físicos, los trabajos manuales, el dibujo, el canto, las excursiones y viajes escolares son parte esencial de la educación; que la mujer debe ser instruída como el varón, colaborando a su lado en las letras y en las ciencias... ¿No es verdad que todo eso va siendo ya unánimemente aceptado?

Todas esas ideas, no obstante; todas esas y otras muchas análogas no eran en la Institución sino concreciones parciales de una honda espiritualidad, siempre despierta, siempre anhelante de verdades nuevas y de nueva luz. Al difundirse por todas partes esas ideas pedagógicas, ¿se ha difundido de igual suerte aquella pura espiritualidad que las vivificó?

Recordemos especialmente en el día de hoy a D. Francisco Giner de los Ríos. Volvemos a verlo, como en sus últimos años, sentado al pie de una encina de El Pardo, entre algunos de sus discípulos. En su fecunda senectud, aquel gran espíritu seguía evolucionando. Era cada día más radical en los principios; pero, a la vez, cada día más amplio, más tolerante, más comprensivo, más humano, más sereno, más amigo de la paz y más buscador de la concordia entre todos los hombres de bien... Acaso al llegar la noche, desdeñando la comodidad del vehículo, regresaba a pie a Madrid bajo la luz de las primeras estrellas. «*Et nunc dimitis servum tuum...*» ¿Meditaría entonces en que ya estaba próxima para él la hora santa de la

paz eterna? «En verdad, en verdad que si el grano de trigo no muere cuando cae en tierra, queda solo; pero, cuando muere, mucho fruto lleva»... Pensaría, quizás, el nocturno caminante en los años que después vendrían... Pronto llegaría la Institución Libre a su cincuentenario... ¿Cómo ascendería la nueva generación española? ¿Sabría servir a la verdad, cultivar su alma e impulsar noblemente el progreso moral de la patria?...

(*La Libertad*, 29-X-26.)

A LOS CINCUENTA AÑOS...

LA SIEMBRA DE GINER

por V. Ruiz Albéniz.

La Institución Libre de Enseñanza celebra su cincuentenario. Con la serenidad espiritual acostumbrada entre los de aquella Casa, el más ilustre de nuestros pedagogos, el que con razón puede jactarse de ser heredero directo de Giner de los Ríos, D. Manuel B. Cossío, ha hecho público el caso feliz del cumplimiento de ese cincuentenario, escribiendo unas palabras tan exentas de orgullo vano como impregnadas de la más firme fe en la obra realizada y la por realizar, con las que a todos cuantos recibimos educación y cultura en la Institución nos pide un recuerdo de simpatía para la labor gigantesca llevada a cabo en ese medio siglo de intenso apostolado y cruzada en pro de la verdadera instrucción nacional.

Esparcidos por el mundo andan los hombres, niños de ayer, que se educaron en la Institución; muchos de ellos ocupando lugares de singulares y recios triunfadores, otros continuando en la lucha, pero sin desmayos ni claudicaciones; todos, desde luego, guardando en lo íntimo de sus espíritus una gratitud tan sincera como infinita para aquella legión de esforzados defensores del ideal Escuela, con todo lo que en sí encierra esa palabra, bien aplicada, de trascendental para los hombres y para los

pueblos. La obra de la Institución, la obra de D. Francisco Giner, alcanza en estos momentos su verdadera madurez; duro fué el trabajo de roturación y siembra en sus comienzos — que, por desgracia, hace medio siglo, la tolerancia y la libertad en materia de enseñanza no podían ostentarse públicamente sin dar en el riesgo de incurrir en iras de sectas fanáticas y en aversión de los apegados a la tradición rutinaria en los procedimientos educativos—; pero la cruzada de Giner, como toda causa noble, progresiva, desinteresada y justa, tenía que triunfar de prejuicios y antagonismos pueriles, y hoy la semilla de la Institución florece en España esplendorosamente, en grado que quizá el mismo paladín de la magna empresa no pudo ni siquiera soñar. Los antiguos alumnos de la Institución, a fuer de agradecidos, han sido los mejores continuadores de las doctrinas de D. Francisco, y como él, enamorados del ideal de hacer de los niños embriones de futuros hombres conscientes, cultos y progresivos, han continuado la siembra que hoy es ya cosecha esplendorosa de médicos, ingenieros, maestros, escritores, hombres, en fin, útiles y doctos, y, a más, hombres de principios morales y sociales reciamente sentidos y denodadamente practicados.

Son muchos los que, como el que firma estas líneas, después de salir de las aulas de la Institución, no han vuelto a tener contacto alguno con sus antiguos maestros; pero el vínculo más sólido, el de la comunidad de ideales y credos y el no menos firme, en todo bien nacido, de la gratitud, mantienen vivos los lazos de cariño, de admiración para la Casa y para los que en ella han seguido las enseñanzas que en vida predicara aquel hombre sabio y bueno, precursor de nuestro resurgimiento pedagógico, hoy espléndidamente representado por la misma Institución, por el Instituto Escuela, por la Residencia de Estudiantes y por algunos otros centros docentes que, afortunadamente, van entrando en la comprensión del alto papel y trascendencia social que entraña la moderna enseñanza, y donde, por dicha, podemos ya ver educar

a nuestros hijos como en nuestra época nos educaron a nosotros Giner y sus discípulos: creándonos una cultura sólida, una conciencia recta y una educación libre de las carroñas de prejuicios, egolatrías y fetichismos.

Somos muchos los que al recordar, por la sugerencia que nos envía Cossío, cuánto y cómo nos preparó para la vida la obra de la Institución, nos honramos con declararnos sus discípulos y tenemos a gala haber entrado en la lucha por la existencia con la tutoría mental y el bagaje cultural y psicológico con que nos fortalecieron los Giner, los Cossío, los Blanco, los Barnés, los Quiroga, los Flórez... Maestros y educadores a quienes España debe homenaje de perpetua admiración por el esfuerzo magno y altruista realizado en estos cincuenta años, que han servido para dar a la Patria muchos centenares de hombres dignos de llevar ante el mundo el nombre de tales, cuando no por sus talentos, siempre por la honestidad y altura de su concepto de la ética social.

(*Informaciones*, 30-X-26.)

LA OBRA DE GINER DE LOS RÍOS

EL CINCUENTENARIO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Hoy hace 50 años que un grupo de profesores universitarios, separados de sus clases por elevar una protesta al Poder público contra disposiciones atentatorias a la libertad de la cátedra, fundó la Institución Libre de Enseñanza, que tan gran influjo ha ejercido en la cultura de nuestro país, y, sobre todo, en la reforma de los métodos de educación.

Nació, vivió y vive pobre de bienes materiales, pero rica en tesoros espirituales, la Institución Libre de Enseñanza. En sus 50 años de vida ha rehusado, en todo momento, la ayuda económica oficial, como si deseara mostrar a nuestro país cuánto puede hacer la iniciativa privada

por la conquista de un noble ideal, moviéndose en un ambiente de libertad.

A la fundación asistieron los ilustres repúblicos, que en los distintos órdenes de la actividad humana tantas páginas de gloria han dado a nuestro país: Laureano Figuerola, Moret, Montero Ríos, Salmerón, Azcárate, los hermanos Giner de los Ríos, Augusto González Linares, los hermanos Calderón, Costa, Messía y otros preclaros intelectuales que han asociado después su vida a la de la Institución: Cossío, Alfredo Calderón, Simarro, Rubio, Posada, Pedregal, entre otros muchos.

Pero no puede hablarse de la Institución sin asociar a ella el nombre de su fundador, que durante 40 años le dió calor y vida: D. Francisco Giner de los Ríos. A este esclarecido varón se deben los primeros lineamientos de lo que la Institución había de ser y las reformas que a través de su ya dilatada vida se han llevado a cabo.

Vivo se mantiene, tal como lo trazara D. Francisco Giner, el programa de la Institución, cuyo principio cardinal está contenido en la base segunda, que dice: «Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando únicamente 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 conciencia», y ligado a este principio está el progreso espiritual de nuestro país, ya que la libertad es a la vida de la Ciencia y el Arte lo que el oxígeno a la existencia de las especies vegetales y animales.

Sería labor superior a nuestras fuerzas hacer un resumen de la labor dilatada de la Institución Libre de Enseñanza en sus 50 años de vida.

Ha influido en la reforma de los métodos de educación de la infancia, importando de los países más adelantados los progresos pedagógicos. A su iniciativa se deben las colonias y las excursiones escolares, los Jardines de la Infancia, las bibliotecas infantiles, los juegos escolares,

las expediciones de maestros y catedráticos al Extranjero con fines de estudio. Ha fomentado y practicado constantemente el amor al niño y la protección a la infancia delincuente; ha despertado en la juventud el amor al campo, a las bellas artes, a las tradiciones artísticas de nuestro pueblo; ha exaltado el culto a la limpieza del cuerpo y del alma, procurando corregir, con elevado patriotismo, los defectos seculares de nuestra raza; ha sembrado con el ejemplo ideas de tolerancia y de respeto hacia los demás ciudadanos, y aun ha ejercido su influjo sobre sus adversarios.

Museos, laboratorios, cátedras, escuelas, han recibido el soplo reformador que irradia el gran espíritu de D. Francisco Giner, a quien la cultura patria debe inmensos beneficios. La reforma penitenciaría se ha hecho más humana, y las relaciones entre el capital y el trabajo, más cordiales y comprensivas, merced al influjo del grande hombre que fundara la Institución.

*
*
*

Hoy celebra la Institución Libre de Enseñanza su cincuentenario editando y repartiendo entre sus alumnos antiguos y nuevos, amigos y simpatizantes un elegante folleto, en el que se contienen autógrafos, fragmentos de escritos de D. Francisco Giner, algunos inéditos, y en el capítulo VII, un ensayo completo acerca de lo que la Institución Libre opina en materia de enseñanza y educación religiosas, mientras llega el momento en que tan memorable fecha pueda celebrarse en forma más apetecida.

La obra de la Institución está condensada en esta frase de su fundador: «Este es un libro de paz.»

Por eso, ante las arremetidas despiadadas de sus adversarios, la Institución no ha esgrimido otras armas que las del trabajo diario, el laborar constante, con el que, al modo del proverbio oriental, «perfuma al hacha que le hiere», y en los momentos en que el «hermano Francisco marcha de esta vida por una senda clara», uno

de sus discípulos no prorrumpe en quejas dolorosas por la muerte del maestro, sino que pide que le hagan «un duelo de labores y esperanzas».

El Socialista se asocia al júbilo del profesorado de la Institución Libre de Enseñanza en esta fecha memorable.

(*El Socialista*, 29-X-26.)

LIBROS RECIBIDOS

Altamira (Rafael).—*Hugo Grocio y España*.—Madrid, Imp. de la «Revista de Archivos», 1926.—Don. del autor.

Gould (Frederik J.).—*Britain and her Commonwealth*.—London, Watts and Co., 1925.—Don. de ídem.

The Smithsonian Institution.—*Annual Report of the Board of Regents. 1923*. Washington, Government Printing Office, 1925.—Don. de la Smithsonian Institution.

González (D. Luis Felipe).—*Informe relativo a la enseñanza de la psicología experimental en la República Argentina*.—San José, Costa Rica, Imp. Nacional, 1926.—Don. del autor.

Subirá (José).—*Enrique Granados. Su producción musical. Su madrileñismo. Su personalidad artística*.—Madrid, 1926.—Don. de ídem.

López Enríquez (M.).—*Existencia de células de Hortega «Microglía» en la retina y vías ópticas*.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Idem.—*Oligodendroglia de las vías ópticas*.—Don. de ídem.

Alberca (R.).—*Intervención precoz de la microglía en las heridas experimentales de la medula del conejo*.—Don. de ídem.

Río-Hortega (P. del).—*Lo que debe entenderse «por tercer elemento» de los centros nerviosos*.—Don. de ídem.

Idem y Jiménez de Asúa (F.).—*Sobre las células del retículo esplénico y sus relaciones con el endotelio sinusal*.—Don. de ídem.