

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 BOLETIN, 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 XLVIII.

MADRID, 29 DE FEBRERO DE 1924.

NUM. 767.

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

18 de febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La futura ley de Instrucción pública, por *D. Francisco Giner*, pág. 33.—*J. J. Rousseau* y la concepción funcional de la infancia (*conclusión*), por *M. Ed. Claparède* pág. 42 — Programa y método de las escuelas medias de Saarbruck, pág. 50. Contra el texto único, por *D. Gabriel Alomar*, página 54.—Revista de revistas: Francia: «*Revue Pédagogique*», por *D. D. Barnés*, pág. 56.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un aniversario: El espíritu de Giner, por *D. Luis de Zulueta*, pág. 59.—Nota sobre Don Francisco Giner, por *D. Salvador de Madariaga*, pág. 61.—Libros recibidos, pág. 63.—Errata, pág. 64.

PEDAGOGÍA

LA FUTURA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1)

por *D. Francisco Giner*.

Anunciándose la preparación de una ley de Instrucción pública que, como es natural, consolide y desenvuelva en sus aplicaciones capitales los nuevos y superiores principios que están llamados a prevalecer más cada día en el régimen de Enseñanza

(1) Reproducimos este trabajo, publicado por nuestro fundador, en 1869, en aquel valioso *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, ya hoy difícil de encontrar, y en el que vieron la luz tantos interesantes estudios de aquel profesorado, estudios que reflejan una época de gran actividad y entusiasmo en la Universidad.

y en el de sus relaciones con el Estado, deber es de cuantos se consagran a este fin de la vida contribuir en tan decisivo instante a que la crisis se salve con todo el arte, delicadeza y prudencia que pide la gravedad de intereses fundamentales, ciertamente imperecederos, pero cuyo inmediato destino en nuestra patria pende de la dirección que reciban de los encargados de velar por ellos.

Todos los elementos permanentes de la sociedad se agitan, no bien el rumor de una reforma sistemática y completa de la Enseñanza se difunde y toma cuerpo en la opinión. Y es que el instinto social presente que, pues las ideas dirigen y gobiernan la vida de los pueblos, la Ciencia y la Enseñanza llevan en su seno el misterioso germen de lo por venir. No ya quien pide a los principios de la razón dictamen, sino quien, a lo menos, sigue con atención la obra lenta, pero incesante, de la historia, y ve a la Humanidad siempre asistida del Espíritu de Dios, que la sana de todas sus enfermedades y la reanima en cada instante de postración y desaliento con el divino calor de las ideas, se siente sobrecogido de sagrado respeto al tocar a una esfera donde la Religión, el Arte, la Industria, la Moralidad y las Costumbres, el Derecho y el Estado, la vida del Espíritu como la del Cuerpo y la Naturaleza, la del individuo como la de la sociedad, tienen su primer sólido cimiento, y tanto que temer de la petrificación rutinaria como de la imprevisión utopista. En tales horas no hay deber más sagrado que recoger y comunicar leal-

mente cada cual lo mejor y más verdadero que haya en su conciencia, para que, a lo menos, despierte y avive en otros aspiración semejante que, reflexivamente madurada y cultivada, forme al cabo un común sentido, al cual la Providencia jamás niega sazónada victoria.

I

Cada uno de los fines racionales de nuestra naturaleza engendra al punto en la vida órganos e institutos especiales encargados de su prosecución en la sociedad, que de esta suerte no es, como imaginan doctrinas miopes, un agregado mecánico de átomos individuales, sino un cuerpo vivo con interior gradación y jerarquía, y cuyas funciones y miembros se enlazan recíprocamente para cooperar acordes a la producción del humano destino.

Y así como cada uno de estos fines, la Religión, la Ciencia, el Derecho y demás, es en sí propio y sustantivo, de todo punto insustituible por ningún otro, y ha de cumplirse necesariamente como tal, las instituciones sociales y permanentes a su cultivo consagradas, requieren también ser inviolables en el ministerio que constituye su vocación característica. De aquí que haya y se dé toda una esfera de derecho para cada una de ellas, que puede reivindicarla tan luego como ve limitada su interior vida y obra por la inmixción de otras instituciones, llegadas antes a su mayor edad, y que desnaturalizando la misión de histórica y legítima tutela que en tal concepto pueda corresponderles, y que se reduce a proteger las fuerzas aun débiles del órgano naciente contra los accidentes exteriores, pretenden ingerirse en lo más íntimo y propio de su fin, determinando las reglas que deben presidir a su actividad. Soberana injusticia, movida las más veces de intereses particulares, egoístas y transitorios, por los cuales se corrompe y envenena para siglos la vida confiada a la respetuosa guarda del tutor, sólo temporalmente superior al constituido bajo su dependencia.

No de otra suerte el Estado, que, aun-

que hartó más distante de una constitución sólida y racional que lo que él allá piensa, es hoy la más asentada y robusta, y la única emancipada de toda extraña ingerencia (en algunas naciones a lo menos), ha llegado a creerse con poder para determinar las creencias religiosas, las verdades científicas, los procedimientos industriales, las operaciones mercantiles, interviniendo de aquí consecuentemente en la organización y administración de las Iglesias, de las Universidades, de las Sociedades y Corporaciones privadas consagradas a todos los fines de la vida.

Entre éstos se halla el de la educación del hombre en la verdad. En los más de los pueblos, la vida de la Ciencia está adherida aún por muchas y muy diferentes ligaduras a la del Estado, todas cuyas convulsiones, hartó frecuentes en estos críticos tiempos, se hacen sentir al punto en el seno de la comunión científica. — La Enseñanza, especialmente, una de sus funciones capitales, de tal modo se halla supeditada en esas naciones a las miras temporales de la política, que no ya el régimen y constitución de sus institutos, sino el sistema, carácter y leyes pedagógicas de los estudios, hasta sus últimos detalles, son obra de la minuciosidad burocrática de una dictadura tan ignorante como indiscutible (1). Y aun en aquellos pueblos más afortunados, donde la Enseñanza campea de por sí, hállase toda dividida, fraccionada, desconcertada en centros aislados, sin relación, faltos del común espíritu y sentido que una comunicación constante debe alimentar en todos, en medio de la propia libertad de cada cual. Así se pierden para los más, en esta segregación inorgánica, tesoros de bien inestimables, y se retrasa indefinidamente el día en que la obra laboriosa y perenne de la Ciencia humana sea una construcción sistemática y bella,

(1) En los reglamentos vigentes entre nosotros antes del nuevo orden de cosas, se llegaba hasta a determinar por qué puerta debía entrar en la clase el Profesor. Pero todavía nos deja atrás Francia, donde M. Duruy ha prescrito los minutos que en cada lección deben consagrarse al resumen de los precedentes, a preguntas, etc.

en vez de un hacinamiento confuso de materiales, apenas desbastados a costa de tan improbos esfuerzos.

En las más de las sociedades civilizadas, el Estado enseña; en todas falta la unidad y el enlace de la vida científica, y aun de cada una de sus principales funciones. El presentimiento de esta unidad guiaba, en parte, la centralización de la Enseñanza; como si ligaduras materiales, exteriores y mecánicas pudiesen suplir a los vínculos espirituales, orgánicos e internos, que sólo del libre concierto de las instituciones pueden nacer gradual y progresivamente.

A Dios gracias, la obra torpe de la centralización ha comenzado a desmoronarse en nuestra Patria con reformas fundamentales, no con meros paliativos, y que sólo necesitan ser proseguidas con fiel atención a los sanos principios que les sirven de base indestructible. Inspirándose el Estado, de una parte, en el fin y práctico ideal de la gradual emancipación de la Enseñanza y su conversión en función libre social, de mero servicio administrativo que era antes (1), y sin desconocer, por otro lado, que la opresión a que la ha sometido durante tanto tiempo la tiene entumecida todavía y aislada de la sociedad (aislamiento funesto para entrambas), que ahora comienza apenas a tomar serio interés en su constitución y adelantos, camine con arte y circunspección; que si el olvido de sus deberes le llevó a intervenir en esferas extrañas a su actividad, desnaturalizándola e impidiendo el movimiento de la vida científica, su misión primitiva era esencial en el orden y límites de la historia, y pide hoy mismo prudente atención a cómo en este momento ha de cumplirse. Fácil fuera abandonar por completo la Enseñanza, dejando perder y arruinarse lo a tanta costa ganado y conseguido; pero téngase en cuenta la cultura y situación de nuestra sociedad y la de nuestro mismo Profesorado, que la reglamentación dispensaba de pensar por sí, reduciendo sus funciones a la servil repetición de los tex-

tos oficiales, y desviándolo de la conciencia de su ministerio, igual al más elevado, y *sin superior* en la vida. ¿Qué sería de la Enseñanza si de repente abandonase el Estado entre nosotros toda acción y toda iniciativa en esta esfera? (1).

Adviértase, no obstante, lo que decimos. Que la vida es una continua transición de la idea al hecho, y que sólo camina venciendo límites graduales, es de todo punto evidente; pero no se quiera cohonestar al amparo de esta afirmación el mantenimiento de relaciones, cuya base por fortuna ha recibido fuertes sacudidas en el renacimiento de nuestra actividad nacional. No se trata de saber que *en general* tiene el Estado algo que hacer aún en pro de la enseñanza (además de la acción que siempre le corresponde respecto de todos los fines sociales); sino de qué es, *precisa y concretamente*, lo que tiene que hacer en el momento actual.

No es nuestro ánimo considerar ahora este problema en toda su extensión. Pero, sobre toda divergencia de opiniones, tocante, por ejemplo, a la organización de los establecimientos públicos, Profesorado, presupuesto e intereses económicos, validez de los títulos científicos y profesionales, facultades y obligaciones de las corporaciones populares, etc., todo el que atienda a la naturaleza de esta función social, conforme a lo anteriormente expuesto, no podrá menos de convenir, desde luego, en que la acción del Estado respecto de la enseñanza debe tener un carácter *exclusivamente* administrativo, absteniéndose de intervenir en su vida interna, ya en lo tocante de la dirección de los estudios, ya en lo que del plan y sentido de éstos se desprende necesariamente para la organización científica, digámoslo así, de las escuelas públicas. No se olvide que, así como la relación de éstas con la sociedad es la esfera de la libertad de Enseñan-

(1) V. Castro: *Discurso inaugural* del presente curso en la Universidad de Madrid.

(1) En todo esto no nos referimos al auxilio pecuniario del Estado, que creemos debe cesar, viviendo la Enseñanza *exclusivamente* de sus propios ingresos o de las subvenciones privadas: cosa, no sólo de justicia, sino más fácil, conveniente y práctica de lo que quizás se cree por muchos.

za, la libertad de la Ciencia mira a lo esencial y propio del magisterio, y, por tanto, de las instituciones docentes (1).

De aquí que debe abstenerse el Estado de toda inversión en los planes de estudios, métodos pedagógicos, número y duración de las lecciones, exámenes y grados, oposiciones a cátedras, material científico y demás condiciones de este género, que sólo la *Universidad*, tomada esta palabra en el amplio sentido de la representación de toda la Enseñanza, privada como pública, y aun de todas las funciones de la vida científica, puede establecer con pleno conocimiento de causa. «Querer que un Ministro resuelva cuestiones para las cuales se piden especiales conocimientos, que que no está obligado a tener, es cosa altamente absurda», decía en momentos semejantes a los presentes un docto profesor italiano (2), y añadía después: «Supongamos que se trate de introducir en cualquiera Universidad una cátedra de Paleontología, y que se pregunte si se requiere para ella una colección paleontológica distinta de la geológica; o que un Profesor pide que las salas de su gabinete tengan una exposición determinada para hacer investigaciones sobre el ozono, la electricidad atmosférica o el magnetismo terrestre; ¿qué otro juicio podrá invocarse que el de las personas que de propósito se consagran a tales asuntos?» Ciertamente que no es posible imaginar que un Ministro, un Director, ni un Profesor siquiera, por competentes que sean en tales o cuales ciencias, lo sean en todas, y que puedan decidir con igual pericia lo mismo en Filosofía que en Química, en Anatomía como en Derecho civil, en Matemáticas como en Lenguas orientales. Aun el filósofo, que por su género de cultura está como en el centro de todas las esferas del conocimiento, y en la idea y primeros principios de cada una, no puede por esto mismo tener la inteligencia en el prolijo y

delicado pormenor de cada Ciencia particular, que pide, por tanto, condiciones correspondientes en la Enseñanza.

Y si se responde que para todas estas cosas puede contarse con el auxilio de personas facultativas en cada ramo, o de corporaciones científicas, y que ésta era la significación de los antiguos cuerpos consultivos, ¿con qué razón entonces, ni aun pretexto, se reserva la Administración la última sentencia inapelable, quizá aun entre contrarios pareceres? Esta misma necesidad de consejo, que por nadie será puesta en duda, es la mayor muestra de su incompetencia.

Ni es menor la que en este asunto puede a la verdad reconocerse en las Cortes. Aunque las doctrinas, por desgracia reinantes en la política, tienden a considerarlas como las depositarias exclusivas de la soberanía de la nación, y a entronizar en el Estado el despotismo de las mayorías parlamentarias sobre la vida toda del país, al fin y al cabo habrá de limitarse esto a la política, y no es de creer que nadie osará afirmar que las Cámaras legislativas (y especialmente la de los diputados, hoy única entre nosotros), reúnan títulos superiores a los que se niegan a la Administración en este asunto. Pueden hallarse en su seno hombres de ciencia, profesores distinguidos en toda clase de estudios; pero ¿son ellos acaso los que deciden, o una mayoría extraña a cuestiones de esta índole?

Además, y suponiendo en un Ministro o en una Asamblea los mayores conocimientos, las funciones de la vida científica, y entre ellas la Enseñanza, que ahora principalmente, nos ocupa, son un arte práctico, que, como todos, no viven de pura idea, sino que requieren juntamente experiencia y ejercicio, sin lo cual es aquélla, aunque esencial, insuficiente. Las más elevadas ideas no suplen a la práctica, aunque la ordenan y dirigen; como toda la experiencia del mundo no puede sustituir a los principios.

He aquí, por qué, en los momentos en que se anuncia la preparación de una Ley de Instrucción pública, conviene llamar la atención de la opinión y del Gobierno so-

(1) V. Salmerón: «La libertad de enseñanza», en los números I y II de este *Boletín-Revista*.

(2) Palmieri: *Nueva dirección que debe darse a las Universidades italianas*. Discurso inaugural en la de Nápoles, en 16 de noviembre de 1861, pág. 8.

bre los límites en que deben encerrarse las bases que a las Cortes Constituyentes se sometán, y la esfera de acción, que, en el justo y recíproco respeto entre todas las instituciones sociales (respeto de que tan noble muestra han dado los autores del memorable decreto de 21 de octubre), debe dejarse enteramente intacta a la deliberación y resolución inapelable de la comunión científica. — Légsese en buen hora sobre la organización y gestión administrativas de los establecimientos de enseñanza; nada más justo, y nadie disputará por hoy al Estado su legítimo derecho en este punto. Pero déjese a la sociedad, especialmente consagrada al cultivo de la Ciencia, que establezca las bases permanentes de su vida, el plan de su actividad interior, las reglas para la prosecución de un fin, que sólo ella conoce y puede realizar. No es la soberanía política, la soberanía del Estado, la única verdadera soberanía. Como él para el derecho (y no más allá de esto), la Iglesia para la Religión, la Universidad para la Ciencia, cada sociedad particular para el fin que cumple con sus propios esfuerzos, es única autoridad y juez inapelable de sus funciones, se rige y gobierna por sí, no reconociendo criterio superior a que ajustarse en ninguna otra institución humana. Por olvido de esta verdad, viven aún los diversos órdenes sociales, tan pronto en forzada sujeción como en receloso apartamiento, siempre en perpetua discordia y acechando con salvaje inquietud el instante propicio para dominar y uncir a su yugo a los que debieran amar y reverenciar como a hermanos.

A la Ciencia, pues, y sólo a ella en sus distintos órganos y funciones, todos necesarios a la obra común de la *verdad en la vida*, toca constituirse interiormente, dirigir su actividad, dictar sus leyes, corregir y sanar sus enfermedades, todo cuanto, en suma, dice relación con su ministerio, sobre el cual puede y debe velar *siempre* el Estado por que se conserve en su esfera y en su justa cooperación con los demás, como puede y debe velar *hoy*, además, entre nosotros, por que no se malogren en un día sacrificios seculares; pero que en sí

mismo y en su propia obra real e interna, rechaza toda extraña inmixción, por generosos y desinteresados que sus móviles sean.

Ahora bien; ¿cuáles son los medios, justos y convenientes, por tanto (que no hay conveniencia fuera de la justicia), para realizar tan legítima aspiración? En otros términos, ¿cómo ha de ser llamada hoy en España la sociedad científica a *decidir* las bases de su competencia en la próxima Ley de Instrucción pública?

II

Cuando se considera atentamente la Sociedad humana en los diversos círculos de vida que la constituyen, no puede menos de reconocerse la unidad esencial que, en medio de las características diferencias que a éstos distinguen, reside en todos indefectiblemente, fiel testimonio de la de nuestra naturaleza. Y si de esta suerte presiden en razón a todos esos órdenes los mismos principios, aparte luego de lo que a cada uno es peculiar y propio, toca de pleno derecho la primacía entre las bases cardinales del régimen y organización que reclama la actividad social, puesta al servicio de un determinado fin cualquiera, a la que reconoce en la Sociedad y en cada una de sus particulares instituciones la raíz y fuente viva, eficaz, permanente de la dirección de su obra; dirección otro tiempo vinculada en tales o cuales órganos, que se arrogaban de por sí una autoridad primordial e indiscutible sobre la esfera que les estaba subordinada.

Esta inherencia de todo Poder social en la Comunidad misma, cuya acción cumple el fin a que se consagra, no necesita, ciertamente, prolija demostración. Doquiera admitida para las asociaciones temporales y transitorias, confesada *en teoría*, aunque de ningún modo sabida y aplicada consecuentemente en la Iglesia y el Estado, y desconocida cuanto cabe en los restantes órdenes fundamentales del humano destino, muéstrase con evidencia irresistible tan luego como se reflexiona que así como el individuo rige y determina exclu-

sivamente de por sí su vida interior, cada Sociedad gobierna la suya, como una *Persona mayor* humana, ya que toda ella, en su total actividad y sobre la distinción de sus funciones particulares, es quien cultiva y realiza los fines de su naturaleza; no meramente tales o cuales de sus miembros. Mas como las personas morales o sociales no obran al modo del individuo, sino en el compuesto sistemático de su acción, necesitan constituirse interiormente para ésta, estableciendo órganos peculiares para cada función determinada, los cuales no agotan, sino que presiden, favorecen y expresan la obra común, a que sirven de eficaces cooperadores, especialmente consagrados a ella como su vocación cardinal y para mantener la libre unidad y armonía del conjunto.—La aplicación de estos dos principios, a saber: el del fundamento del poder y gobierno de la vida social en la Sociedad y en sus distintas esferas, y el de la formación en éstas de órganos particulares, subordinados por tanto al todo, del cual reciben su investidura y la ley de su actividad, engendra el *sistema representativo*, no sólo en el Estado, sino en toda clase de sociedades, temporales o permanentes, amplias o reducidas, por la debida relación de las *Autoridades* con los *Súbditos*, en la unidad del todo social y bajo su plena esencial soberanía.

No de otra suerte se producen también y enlazan entre sí las diversas profesiones mediante las cuales se realiza orgánicamente el fin de la Ciencia en la Sociedad humana. La enseñanza, la discusión, la imprenta, la Escuela, la Biblioteca, el Museo, como los establecimientos destinados, por ejemplo, a la indagación en las Ciencias de la Naturaleza; el filósofo, el naturalista, el matemático, el químico, el literato, el historiador, el filólogo, el moralista, todos representan funciones esenciales de la investigación y comunicación de la verdad, en cuyo concertado progreso estriba el de la educación de la Humanidad en esta obra fundamental de su vida. Y así como de la omnilateral cooperación de todos estos elementos resulta la edificación de la Ciencia como fruto de la ac-

tividad del Espíritu en la Historia, de igual suerte, el establecimiento de las bases constitutivas y reglas de la concorde dirección de todos al fin común propuesto no pueden dimanar tampoco de otra fuente que de la íntima convicción que sobre las necesarias condiciones de esta empresa formen los que a ella se consagran, mediante indagación y discusión crítica constantes de la naturaleza de ese fin y de sus exigencias capitales, en razón cada vez de los tiempos y del estado actual de la Ciencia, de la Sociedad y de la humana general cultura.

Y he aquí, entrando de lleno en nuestro presente asunto, cómo sólo la Sociedad científica, fielmente representada en sus diversos órdenes y funciones, puede resolver acerca de sus propios negocios, que a nadie sino a ella directamente incumben. La convocación, pues, de ese Cuerpo en una Cámara o Asamblea general de Instrucción pública, es la primera base ineludible que de los nuevos principios nace, para la formación de la futura Ley del Estado en esta esfera, que debe dejar *enteramente* confiada a su decisión en cuanto se refiere a lo esencial e interno de su organización y sus funciones. Cualquier otro medio, como la formación de un *Consejo* permanente o de una *Comisión auxiliar* transitoria, según ha sido uso en otras ocasiones, no sólo es contradictorio con el fin mismo que al adoptarlo se pretende, sino atentario a la soberanía de la Sociedad científica, que no está infundida ni concentrada en tales ni cuales individuos o corporaciones, por competentes y respetables que sean, sino que radica en la Comunidad misma, cada uno de cuyos miembros, aun el más desconocido y humilde, con la sola condición de su aptitud, mediante el desempeño de la función que ha abrazado, tiene derecho a ser oído, y a influir con su convicción en el espíritu y vida de la esfera a que pertenece.

Y si, en virtud de estos principios, el sentido del Cuerpo científico en su integridad, no el de estos ni aquellos de sus miembros, es el que debe determinar su acción, es innegable que sólo una asamblea

libremente elegida por ese Cuerpo es quien de hecho y de derecho puede representar fielmente aquel sentido. Sin satisfacer estas exigencias, bien puede asegurarse que la conveniencia y el acierto no padecerán menos que la autarquía de la Ciencia y su cultivo. Hay más: el régimen actual de la Enseñanza ha sentado principios que si es cierto no deben malograrse con prematuros desarrollos, no lo es menos que fuera falta imperdonable querer darlos ya al olvido. ¿Volverá el Estado a trazar planes de estudios, reglas para los exámenes, y para la provisión de las cátedras y demás puestos facultativos, y sólo se detendrá ante la imposición de programas y libros de texto, *administrando* la instrucción y la Ciencia a la Sociedad, por medio de funcionarios más o menos aptos e inamovibles? Y ya que la sanidad de los nuevos principios proclamados impidiere llegar hasta las enormidades y extremos que hemos visto en tiempos nada remotos, y se dejase, por ejemplo, libre, *dentro de ciertos límites*, la acción individual del Profesor, ¿con qué criterio, ni según qué norma el Estado, consagraria esta relativa independencia de los miembros, conservando al todo en irracional sujeción, poniéndose en su lugar y usurpando sus naturales funciones?

Hay que desengañarse. La profunda modificación, ya que no realizada, iniciada a lo menos en la nueva legislación de Instrucción pública, no consiste en haber hecho *más libre* al Profesor, sino en haber reconocido la soberanía de la Ciencia en su esfera. En tiempos atrás, poco antes de las reformas consumadas por el último Ministerio moderado, el Profesor tenía asegurada en la ley alguna libertad de acción, ampliada todavía por las prácticas y costumbres, que habían venido a disminuir considerablemente, y en los estudios de Facultad a destruir casi por completo, la eficacia de las prescripciones referentes a textos, programas y otros asuntos análogos. Pero ahora no se ha aumentado sólo la *cantidad* de iniciativa dejada al Profesor, sino que ha variado esencialmente la *calidad* y carácter de su ministerio. Son

los principios lo que ha cambiado; no el *más* o el *menos* de su aplicación.—El reconocimiento de la Ciencia y la Enseñanza como funciones propias en sí, contra el antiguo concepto, que las convertía en ramos de la Administración del Estado, cuya incompetencia para cuanto se refiere a lo esencial y propio de aquellas funciones pone tan de relieve el Decreto de 22 de octubre (1), es la base de las nuevas relaciones inauguradas entre éstas y la institución política, y el timbre más honroso de la presente situación.

III

Al reclamar el establecimiento de una Representación general de la Instrucción pública (2), y al reclamarla, no sólo en nombre del Derecho de la Ciencia a no recibir su ley sino de sí propia, sino en nombre de los nuevos principios proclamados por el Estado en esta esfera (3), deben considerarse las condiciones esenciales que han de servir de base a aquella representación, para afirmar sólidamente esta institución importante, y evitar que por algún defecto de organización sucumba en la práctica, sin otra consecuencia que el des-

(1) V. las declaraciones de su notable preámbulo.

(2) Escrito ya el presente artículo, se ha presentado a las Cortes el proyecto de ley de Instrucción pública. La soberanía de la Ciencia se halla reconocida en él; sólo falta desenvolver este principio consecuentemente, pues algunas disposiciones del proyecto lo contradicen. Por lo que respecta a la Junta de Instrucción pública que se establece, lo principal está hecho; el resto toca a la Comisión de las Cortes que entiende en este asunto. Comparando las prescripciones del proyecto en este particular con el presente artículo, fácilmente se reconocerá la diferencia, y el sentido en que, a nuestro entender, debe aquél reformarse en algunos puntos, de acuerdo con las mismas doctrinas calurosamente defendidas en el preámbulo del Sr. Ministro de Fomento.

(3) Más detenidamente exponen estos principios Ahrens (*Derecho natural*, 6.^a edición, tomo II); Darimon (*Principios de organización social*) y el *Ideal de la Humanidad para la Vida*; librémos todos que tanto han contribuido a preparar su advenimiento a la legislación. Recientemente también el *Congreso de Filósofos* reunido en Praga ha dirigido su atención a estos vitales problemas. Por lo demás, esta idea de una Representación general de la Sociedad científica ha sido señaladamente expuesta por el actual Secretario de esta Universidad, Sr. Uña, en su antigua revista *La Enseñanza*, y por el profesor Sr. Giralti Pauli, en su *Cerebro de la Revolución*.

crédito de una reforma que vale de por sí toda una ley.

Es, en primer lugar, evidente que, pues se trata de fundar el Gobierno de la Instrucción nacional, esto es, de la vida científica española en todos sus órdenes y esferas, no meramente de la enseñanza, deben hallar cabida en la expresada Representación las diversas funciones de esa vida, una de las cuales tan sólo, y no más, aunque de capital interés, es la que tiene a su cargo el Magisterio. Las Escuelas, pues, de toda clase y grado, las Academias y Asociaciones de este género, las Bibliotecas, Museos y demás establecimientos análogos, la Prensa y literaturas científicas, cuanto expresa, en suma, una de las actividades primordiales o subordinadas mediante que este fin de la vida se cumple, piden ser representadas en esa Asamblea, en proporción a la importancia respectiva de cada esfera, y al grado de crecimiento que alcanza en nuestra patria. Sin esto, la Enseñanza, aislada de los restantes órganos de cuya comunicación y comercio necesita, no puede cobrar la vitalidad y que niega la naturaleza a todo miembro segregado del tronco.

Como desde luego se comprende, aunque la representación debe ser obligatoria para los Establecimientos instituidos o dotados por el Estado o las Corporaciones oficiales, no por esto debe reducirse a ellos tan sólo. La Instrucción y cultura nacional resulta de la cooperación de todos los institutos a este fin encaminados, y para su concertado progreso y recíproco complemento no basta la libertad exterior, única que el Estado puede dar, sino que se requiere la unión y concorde inteligencia de cuantos sirven a la obra común. Por esto, las Escuelas, Sociedades y demás órganos de la actividad privada en esta esfera, los Profesores particulares, los escritores científicos, deben ser admitidos libremente y a su instancia, mediante ciertas condiciones (1), a participar en la Repre-

sentación y Gobierno de la Sociedad a que pertenecen; sin que en ningún caso su resistencia a aceptar esta participación pueda motivar la privación ni la disminución de los derechos que les reconoce y asegura la ley. Harta pena llevan ya en el aislamiento a que se condenan, y en la consiguiente privación de los auxilios y servicios que hallarían en su alianza con las demás instituciones sus hermanas.

Por respecto a las Escuelas, y dado el sentido tanto tiempo reinante en estos asuntos, no es ocioso advertir que a los alumnos, miembros esenciales de todo Establecimiento de Enseñanza, no es de modo alguno lícito privarles de representación, allí donde sus condiciones de aptitud lo hiciesen posible, para bien de la Enseñanza y aun de la Ciencia misma.

Organizar esta Representación, determinar sus condiciones particulares, combinar la proporción de sus diversos elementos, fijar el sistema electoral, etc., son asuntos que sólo a ella misma incumbe, que es quien puede juzgar atinadamente y por derecho propio pormenores de tan delicada naturaleza y carácter.

Que esta Representación, así constituida, debe ser permanente, no convocada por esta vez y en casos extraordinarios, resulta de la permanencia misma de la Sociedad y vida que debe gobernar. Así como el establecimiento de la Constitución del Estado no excusa, antes hace indispensable, la incesante formación de leyes particulares para cada orden de relaciones, de igual suerte los intereses de la Ciencia piden también una atención constante y una discusión continua. No ya las reformas que la experiencia vaya aconsejando cada día en una obra siempre perfectible, sino las mil y mil cuestiones que origina la aplicación constante de la misma ley fundamental, forman un asunto inagotable. Las leyes no viven ni se incorporan en la práctica por sólo decretarse; sino que han menester toda una serie de disposiciones como

(1) Estas condiciones deberían únicamente referirse a la comprobación del carácter alegado por la Corporación o individuo que solicitasen la incorporación. Los profesores privados que no forman parte

de ningún Establecimiento, así como los escritores científicos, v. gr., podrían ser admitidos por la Universidad, si ésta estimase suficientes los antecedentes alegados y acreditados.

de costumbres, que van poniendo los términos graduales para la artística transición y corriente mudanza de la vida. Demás de esto, todo lo referente a métodos didácticos, a división y subdivisión de estudios, a organización de nuevos establecimientos, al material científico, continuamente modificado por los progresos de las Ciencias y de la Pedagogía... fuera imposible exponer todos los objetos que tan imperiosamente reclaman la seria consideración de los que ponen el fin de su vida en este orden esencial de las sociedades humanas. Si a esto se añaden las funciones consultivas que por respeto al Estado no pueden menos de encomendarse a ese Cuerpo en muchos y muy diversos asuntos, tendremos bosquejado el cuadro de su actividad. Finalmente, así como de este cuadro resulta la necesidad de que esta institución tenga carácter permanente (1), la misma razón que le sirve de base fundamental pide que se renueve por entero, en períodos determinados de tiempo, para impedir que su espíritu se petrifique, divorciándose del sentido reinante en la Comunidad científica que debe fielmente expresar.

Pero, aun así formada la autoridad suprema de esta Comunidad, y abrazando sus diversos elementos, no se olvide que está distante de absorber toda la vitalidad científica del país. Por grandes que sean su ilustración y su respetabilidad, tal concentración de la vida en uno solo de sus órganos, aun en el más importante, es por demás contradictoria con la naturaleza y ley de la Sociedad, cada uno de cuyos miembros pide una esfera de acción propia e inviolable, enteramente confiada a su inapelable dirección y gobierno. No hay, además, para qué decir hasta qué punto semejante concentración inorgánica repugna mortalmente al carácter de la Ciencia y su cultivo. De aquí, por ejemplo, que a cada Uni-

(1) Con esto no se dice que esta Corporación haya de estar siempre funcionando; basta que se reúna todos los años, en la época de las vacaciones, por ejemplo, durante el tiempo necesario; aunque debe quedar siempre una Comisión ejecutiva constante para resolver y consultar en el interin sobre los asuntos urgentes y que no requieran la decisión de la Asamblea entera.

versidad, a cada Academia, a cada Profesor—a cada individuo como a cada institución, en suma—debe reconocerse un círculo dentro del cual ejerce la misma soberanía que a aquella Representación corresponde para los asuntos comunes de la Sociedad científica. Dentro de esta esfera, puede y debe influir la Junta suprema, y aun todos los círculos, personas y corporaciones interesados en sus progresos; pero sólo mediante consejos, advertencias, recomendaciones; de ningún modo mediante preceptos, que sustituirían al antiguo despotismo burocrático otro, aunque más inteligente, igualmente odioso, y probablemente más temible.

Por último, las discusiones y resoluciones de esta Corporación deben ser públicas, sin lo cual no mantendría con la Sociedad a que sirve de órgano aquella constante comunicación que la fidelidad de la representación exige, ni tendrían sus extravíos el poderoso obstáculo del respeto a la opinión, ni se formaría jamás un espíritu público en esta región social, que abdicaría toda iniciativa en aquel Cuerpo; faltando con esto las condiciones elementales internas de todo régimen leal y sinceramente representativo (1).

Encarecer los bienhechores resultados de esta importantísima reforma, así para la constitución exterior del orden científico como para el cultivo de los estudios mismos en su cualidad y en su difusión, nos parece superfluo. Los hombres razonables fácilmente los advertirán; y la rutina no se deja vencer sino por el hábito. Rotas las barreras que, aislando a la Ciencia de la vida, con grave daño y esterilidad de entrambas, impedían todo radical progreso de la cultura nacional; hecha de esta suerte la formación de la Ciencia asunto también común público, sin menoscabo de su intimidad y circunspección, e interesando poderosamente a la opinión en sus adelantos; dignificadas todas las instituciones científicas por el reconocimiento de su de-

(1) No creemos, ni con mucho, haber expuesto todas las condiciones que deben tenerse en cuenta al organizar la institución de que hablamos; pero, sin duda, son las principales las expresadas.

recho y la restitución de su autoridad, España, utilizando a la vez su propia dolorosa experiencia y la de otros pueblos más adelantados, y utilizándola para mejorarla, no para imitarla servilmente, ofrecería al mundo civilizado el primer ejemplo completo y sistemático de una organización científica reclamada por los más grandes pensadores de este siglo, y hacia la cual tiende visiblemente la Historia.

¿Y qué decir del Profesorado? Mientras su espíritu y sentido hallaba herméticamente cerrado todo acceso normal y directo para hacerse valer en la dirección de sus propios asuntos, que la Administración le daba ya resueltos de plano, sin tener para nada en cuenta sus convicciones, difícilmente pudiera interesarse en su inmensa mayoría por una empresa a cuya dirección era enteramente extraño. De aquí su proverbial apatía hacia todo lo referente a la organización de la enseñanza, apatía que las más veces se extendía también a la enseñanza misma; de aquí su frecuente debilidad y serviles complacencias con la Providencia gubernamental, de donde le venían todos sus bienes y males; de aquí el divorcio entre el maestro y el alumno; de aquí, en fin, la falta de solidaridad profesional, que sólo vencerá el espíritu común y la precisión de entenderse para fines que de todos necesitan. Hoy alborean muy otros tiempos. Mucho se fía en su honor; es seguro que no mentirá en este instante el antiguo consejo: *Si quieres hacer honrados a los hombres, trátalos como si lo fuesen.*

No concluiremos sin una consideración del mayor interés. Si hay quien, ante las desvariadas interpretaciones que suelen hacer de sus nuevos derechos los alumnos (cosa harto natural, porque, como ha dicho un pensador, «el aprendizaje de la libertad es más lento y laborioso que el de la servidumbre»), desespera del presente orden de cosas, más quizá por pereza que por convicción, y acusan a la libertad de enseñanza de los abusos que de ella ven hacerse, hay también quien imagina que, una vez reconocido este principio, ya no resta más que hacer, ni hay que cuidarse sino de ase-

gurarlos. Lógica protesta de un liberalismo estrecho, para el cual son sinónimos libertad y desorganización, contra las artificiales ligaduras de la centralización por que hemos pasado, asusta a esos espíritus meticulosos todo lo que tienda a enlazar los diversos órdenes y funciones de la comunidad científica, aunque sea sin menoscabo de su integridad ni de su independencia.

Para éstos, la historia se ha hecho al revés, y no hay que hacer sino cortar el nudo, dejando todos sus cabos sueltos. ¡Fecundo principio para la nueva vida! Pero la libertad es algo más que eso y se da para algo, no para moverse en el vacío, según todas las oscilaciones de la arbitrariedad. La centralización, ya lo hemos indicado antes de ahora, caminaba bajo el presentimiento de la unidad y la solidaridad, aunque no las entendía sino como mecánicas e impuestas. La unidad libre, orgánica, ordenadamente difundida y expresada en el todo, esa unidad que no se ve con los sentidos, ha sido siempre incomprensible para la centralización.

Ahora bien: la obra que ha de consumarse al presente no se reduce a destruir la tiranía de esa centralización, sino que ha de sustituirla, trasformándola en una organización libre, que haga circular por todo el cuerpo la vida y la savia, antes comprimida por irracionales vínculos. Sin responder a esta necesidad apremiante, la libertad es un nombre vano, y la disolución del Cuerpo científico, inminente.

J. J. ROUSSEAU

Y LA CONCEPCIÓN FUNCIONAL DE LA INFANCIA (1)

por M. Ed. Claparède.

(Conclusión.)

III. *Ley de adaptación funcional.*— Acabamos de ver que las diversas funciones se desarrollan por el ejercicio. Pero este ejercicio, salvo en los casos reducidos en que es la consecuencia única de un estímulo interior, exige condiciones ex-

(1) Véase el número 766 del *BOLLETÍN*.

ternas para realizarse. ¿Cuáles son estas condiciones de actividad? *La acción se desarrolla cuando es de naturaleza para satisfacer la necesidad o el interés del momento.* Así puede formularse esta ley, que no es más que un corolario de la ley del interés momentáneo (1). Y he aquí la regla de aplicación práctica que se deduce naturalmente de ella: *Para hacer obrar a un individuo, es preciso colocarle en las condiciones propias para que nazca la necesidad que tiene por función satisfacer la acción que se desea suscitar.*

Esta ley regula las condiciones de realización de la precedente; es la más importante desde el punto de vista pedagógico, puesto que enseña lo que hay que hacer para estimular el juego de las funciones mentales. J. J. Rousseau ha comprendido admirablemente que el arte de la educación consiste en colocar al niño en tales condiciones, que la acción se desarrolle sola. «El interés presente — exclama — he aquí el gran móvil, el único que conduce seguramente y lejos...» Ha visto todo «lo que podemos hacer con nuestro alumno por la elección de las circunstancias en que le coloquemos.»

Antes de instruir, es preciso crear una necesidad intelectual, y el niño tenderá a satisfacerla por sí mismo; los ejemplos de este método abundan: «¿Queréis que busque una media proporcional entre dos líneas? Comenzad por hacer de manera que tenga necesidad de encontrar un cuadrado igual a un rectángulo dado... Esta curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado... Para que un niño se acostumbre a estar atento y quede bien penetrado de alguna verdad sensible, es preciso que le proporcione algunos días de inquietud antes de descubrirla», etc.

Juan Jacobo se rebela con fuerza contra estas absurdas lecciones de retórica, que han persistido hasta nuestros días, y en las cuales se obliga a los alumnos a discurrir sobre temas de los cuales no tienen absolutamente nada que decir, a describir sen-

timientos de los que no participan. Pues hablar es precisamente decir alguna cosa, comunicar a otro un sentimiento que se experimente por sí mismo, una experiencia que se hace. Separar la palabra de su función natural es arrebatársela su móvil mismo. «¡Qué proyecto más extravagante el de ejercitarles en hablar sin nada que decir; el creer hacerles sentir, sobre los bancos de un colegio, la energía del lenguaje de las pasiones y toda la fuerza del arte de persuadir, sin interés de persuadir a nadie!... Se pretende formarnos para la sociedad y se nos instruye como si cada uno de nosotros debiese pasar su vida meditando sólo en su celda o tratando con los indiferentes de temas imaginarios. Creéis enseñar a vivir a vuestros hijos enseñándoles ciertas contorsiones del cuerpo y algunas fórmulas de palabras que no significan nada.»

Estos trozos me parecen importantes: Rousseau hace claramente en ellos la distinción entre el ejercicio bruto y el verdaderamente funcional. Este último consiste en hacer actuar a la función en su contexto vital, es decir, en las condiciones en que es precisamente una función, un instrumento útil. Si se hace abstracción de estas condiciones, no se tiene ante sí más que un simple mecanismo, que se acciona en tonto, por así decir. Pero esto no es muy educativo. Es como si se quisiera enseñar a un carpintero a cepillar sin darle tabla para hacerlo, pero obligándole a ejecutar los movimientos en el aire: lo que haga este aprendiz no será cepillar, porque no hay cepillado mientras no haya una tabla que allanar. Suprimid la tabla y no tendréis ante vosotros más que una gesticulación incoherente y sin significación.

Nuestros diversos procesos mentales no son facultades que tengan en sí mismas su principio de actividad, sino instrumentos que tienen por función el servir, el ser útiles al individuo. Basta hacer sentir al individuo esta utilidad para que estos instrumentos se pongan a maniobrar ellos solos: su funcionamiento está vivificado por su misma utilidad. Rousseau insiste con razón en este principio tan justo que la es-

(1) C. mi *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, *Ar. de Psychol.*, IV, 1905, pág. 281.

cuela pragmatista ha vuelto a sacar a luz. Dice que es preciso «ocupar al niño de manera que no solamente sienta que la cosa es útil, sino que le agrada a fuerza de comprender para qué sirve lo que hace... ¿Para qué es esto bueno? He aquí la palabra sagrada, determinante entre él y yo».

El mejor método para hacer nacer estos móviles interiores propios para desenvolver la acción es colocar al alumno en condiciones que reclamen su actividad, y Rousseau preconiza, como lo hacen los educadores modernos, una enseñanza que deje un amplio campo a la actividad espontánea del alumno.

Lo contrario de este método activo, funcional, el método tradicional, dogmático, que prescribe desde fuera lo que el niño debe aprender, sin ocuparse de saber si puede, si el programa establecido está conforme con sus aptitudes, con el grado de su desarrollo. Ocurre entonces que, falta de esta precaución, disgusta la enseñanza y el escolar no la quiere. Entonces debe usarse de la violencia, puesto que no se ha sabido atraer al niño por el deseo. Rousseau ha visto muy bien la diferencia de estos dos procedimientos tan opuestos: «Los más sabios, dice, se dedican a lo que interesa a los hombres de saber, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender.» Y ha comprendido lo que sería preciso hacer para remediar este estado de cosas. Lo que haría falta sería estudiar a los niños: «Comenzad, pues, por estudiar a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis.»

El niño está ordinariamente, desde su nacimiento, sometido a este método de violencia; ya hemos visto a Rousseau protestar contra las envolturas apretadas, que impiden los movimientos de la criatura. Protesta también contra la bárbara costumbre, felizmente casi desaparecida en todas partes, que consiste en apretar la cabeza con vendas. «Se dice que muchas comadronas pretenden, moldeando la cabeza de los niños recién nacidos, darles una forma más conveniente: ¡Y se les consiente! Nuestras cabezas estarían mal de la hechura del autor de nuestro ser: es

preciso reformárnoslas por fuera por las comadronas, y por dentro, por los filósofos.» Esta manía de violencia se vuelve a encontrar, en efecto, en toda la educación, en la cual «se han ensayado todos los instrumentos, menos uno, el único precisamente que puede triunfar: la libertad bien ordenada».

Rousseau recuerda también que para atraer y mantener la atención del alumno, es preciso recurrir al atractivo, a la curiosidad natural en el hombre, y tomar por móvil «esta curiosidad bien dirigida». «Lo que debe producir esta atención no es nunca la violencia, es siempre el placer o el deseo.» — Por lo demás, ya lo habían dicho Montaigne, Fénelon, Locke; pero Rousseau ha comprendido quizá mejor las razones profundas de estos preceptos fundamentales, y, sin embargo, siempre descuidados.

Rousseau examina también completamente, dentro del espíritu de la pedagogía funcional, la represión y la canalización de las pasiones: «es una empresa tan vana como ridícula querer destruirlas»; es preciso dar otro alimento a los impulsos naturales de donde derivan. Insiste en muchos párrafos sobre el arte que debe poseer un maestro de «dar el cambio a la Naturaleza». Los más modernos métodos de nuestra pedagogía del siglo xx (*Selfgovernment*, tratamiento por el trabajo, en colonización libre, de los jóvenes criminales (1), etc.) no son más que aplicaciones de este principio de derivación.

IV. *Ley de autonomía funcional.*— *El niño, considerado en sí, no es un ser imperfecto; es un ser adaptado a las circunstancias que le son propias; su actividad mental es apropiada a sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.*

La mayor parte de los psicólogos, para caracterizar el psiquismo del niño, han creído deber compararle al del adulto: esta comparación era seguramente desfavora-

(1) Véase sobre esta cuestión el notable trabajo de Mlle. Francia, *Relazione del primo esperimento di colonizzazione libera dei giovani criminali*, *Riv. di Psicol.*, 1911.

ble para el niño, que les ha inclinado a considerar como un ser incompleto, al cual *faltan* ciertas facultades, de que conviene dotarle por procedimientos escolares. Y los primeros autores que han tenido «diarios» de niños, como Preyer, se han dedicado precisamente a señalar el momento de aparición de estas diversas facultades, como si surgiesen repentinamente de la nada para llenar un vacío, que permanecía sin ocupar, hasta aquí. Pero esta manera de ver es inexacta, o al menos infecunda, en tanto que conduce a considerar al niño como un ser extrabiológico, por decirlo así, que no tiene una vida propia, y cuya mentalidad, llena de lagunas, no presenta ni continuidad ni armonía funcional.

Muy al contrario, la escuela pragmático-biológica acentúa el lado práctico de la actividad del niño. Desde este punto de vista, poco importa que sus procesos intelectuales se parezcan o no a los del adulto; estos procesos no son considerados más que como instrumentos de adaptación a lo que nos rodea. Es preciso referirlos no a los del adulto, sino a la vida misma del niño, a su experiencia considerada como un todo, como una unidad. En una palabra, hace falta juzgar al niño desde su propio punto de vista, hay que referirlo en términos tomados de su propia experiencia (1). Por otra parte, el sentimiento interior del niño corrobora la justeza de esta manera de obrar: el niño no tiene la impresión de ser un ser imperfecto; no experimenta faltas, lagunas, como un afásico, o un ciego psíquico o alguno que ha olvidado la geografía o la regla de los participios.

Un ejemplo hará comprender mejor que una larga argumentación la verdad de esta concepción pragmática y funcional.

Un renacuajo, que todavía no es una rana, no por esto es un ser imperfecto, funcionalmente hablando. Sin duda si se le compara a lo que un día llegará a ser, se encontrará que le faltan muchas cosas,

pulmones, patas, etc. Pero si se le considera desde su punto de vista de renacuajo, es un ser absolutamente perfecto: sus agallas están perfectamente adaptadas a su condición actual, que es la de vivir en el agua, y sus patas no le servirían entonces más que de estorbo, le serían hasta funestas, al invitarle a salir de su medio antes de tener pulmones que le permitan afrontar la vida aérea. No creo exagerar la importancia del hecho de que, en todo instante de su desarrollo, un ser constituye una unidad funcional, elevándole a la dignidad de una ley, la de autonomía funcional.

Esta ley es quizá una verdad de Pero Grullo. Tanto mejor; más evidente es entonces. Lo que no impide que en lo concerniente al desarrollo psicológico del niño ha sido muy desconocida, lo que ha tenido por consecuencia graves errores de aplicación práctica, de que los escolares fueron y son todavía víctimas.

Sin embargo, Rousseau había llamado ya la atención de los educadores, en los términos más vibrantes, sobre esta autonomía de la vida del niño, sobre el deber que nos incumbe a los adultos de considerarla por sí misma. Desde luego, por razones de humanidad:

«La edad de la alegría se pasa entre llantos, castigos, amenazas, esclavitud... Hombres, sed humanos; éste es vuestro primer deber: sedlo en todas las edades... Amad a la infancia, favoreced sus juegos, su amable instinto... ¿Por qué queréis arrebatar a estos pequeños inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa...? Padres, ¿sabéis el momento en que la muerte aguarda a vuestros hijos? No os preparéis penas arrebatándoles los pocos instantes que le da la Naturaleza; en seguida que puedan sentir el placer de existir, haced que gocen de él; haced que a cualquier hora que Dios les llame no mueran sin haber disfrutado de la vida.»

Rousseau ha visto también muy claramente la unidad psicológica de la vida del niño. «En todas las naciones del mundo, los progresos son proporcionados a las necesidades», dice en su *Discours sur l'Origine*. Esto, que es cierto de la evolución

(1) Consúltese la interesante obra, escrita bajo la inspiración de Dewey: I. King, *The psychology of child development*, Chicago, 1903.

de los pueblos, lo es también de la del niño. Juan Jacobo ha comprendido muy bien esta armonía funcional, que gobierna la psicogénesis del niño: cada función nueva no aparece más que cuando se ha hecho precisa para las necesidades. «Por esto la Naturaleza, que hace todo inmejorablemente, la ha instituido desde luego. No da inmediatamente (al hombre) más que los deseos necesarios para su conservación y las facultades suficientes para satisfacerlos. Todos los demás los ha puesto como en reserva en el fondo de su alma, para desde allí atender a la necesidad». Haciendo esto, la Naturaleza ha «colocado en perfecta igualdad la potencia y la voluntad»—; en nuestra jerga moderna, diríamos que ha realizado en el niño el principio de la armonía funcional.

Estando el individuo por entero en cada uno de sus actos, sería inútil recurrir demasiado pronto a facultades o sentimientos cuya presencia supone experiencias que el niño no ha podido hacer todavía. Así es como se evitaría el educar al niño con ayuda de preceptos morales tomados de la sociedad de los adultos, y que, siendo extraños a su sistema de valores, le serán forzosamente externos. «No siendo propia de su edad la razón del deber, no hay hombre en el mundo que llegue a hacerla verdaderamente sensible... En tanto que la sensibilidad (del niño) permanece limitada a su individuo, no hay nada de moral en sus acciones; hasta que no comienza a extenderse fuera de él, no adquiere, primero los sentimientos, en seguida las nociones del bien y del mal.»

Y si el niño no es razonable, es simplemente porque no encuentra ventaja, para su condición actual, en saber razonar. «En efecto, ¿de qué le serviría la razón a esta edad? Es el freno de la fuerza y el niño no necesita este freno.»— Podría añadirse que los problemas que se presentan en este momento al niño no son de aquellos cuya solución necesite de la razón: basta la experimentación. Para aprender que su pie, cuya vista le sorprende, desde luego, le pertenece en propiedad, el bebé no tiene necesidad de razonar: le basta zarandear-

se, ensayar sus fuerzas, y el sentimiento de la pertenencia inscribe en su cerebro sus derechos y sus poderes de propietario, sin que tenga necesidad de intervenir ningún silogismo.—Rousseau ha comprendido, sin embargo, lo esencial que es la utilidad relativa, la utilidad funcional de las facultades en cada edad. Y esta intuición, llevándole a una concepción tan justa como fecunda de la mentalidad infantil, le ha permitido fundar sobre una base sólida a la vez su sistema educativo y las críticas que consagra al sistema tradicional.

En cada edad, pues, el niño es un ser perfecto — biológicamente hablando, se entiende—. «Cada edad, cada estado de la vida, tiene su perfección conveniente, su especie de madurez que le es propia. Hemos oído hablar a menudo de un hombre hecho; pero consideremos un niño hecho: éste será quizá más nuevo para nosotros y no será menos agradable.»

Y Rousseau, que ha sabido ver tan bien «el niño en el niño», nos ha descrito, o al menos ha intentado describirnos—y esto sobre todo es lo que era nuevo y genial— un niño «que ha vivido la vida de un niño».

El resultado a que conduce esta concepción funcional de la infancia es el de que el niño no es simplemente un hombre inacabado, un hombre imperfecto o reducido, sino que es un ser *sui generis*. No haría falta sin embargo, deducir de esto que el principio mismo de la actividad es diferente en uno y otro. Lo que difiere son los mecanismos, la naturaleza de los intereses, pero el niño es semejante al hombre, en el sentido de que, como en este último, lo que rige la actividad es la necesidad, es el interés, de la misma manera que el renacuajo y la rana, al servirse el uno de una agalla, el otro de un pulmón, no dejan de cumplir una misma función, que es la respiración.

El hombre y el niño poseen, pues, uno y otro, una autonomía funcional. Esta identidad funcional, que establece una relación de profunda semejanza entre el hombre y el niño, a despecho de sus diferencias tan reales, no ha escapado a nuestro autor: «Cada edad tiene sus resortes que le ha-

cen moverse; pero el hombre es siempre el mismo.»

V. *Ley de individualidad.*—*Todo individuo difiere más o menos de los otros individuos, respecto de los caracteres físicos y psicológicos.*

Rousseau, aun no habiendo seguido en su ficción más que el desarrollo de un solo niño, no se hace ilusiones sobre lo que estos ejemplos tienen de demasiado particular. «Mis ejemplos—dice—quizá buenos para un sujeto, serán malos para otros mil. Si se les toma el espíritu, se sabrá adaptarlos bien a las necesidades; la elección pertenece al estudio del genio propio de cada uno. Cada espíritu tiene su forma propia, según la cual necesita ser educado, e interesa al éxito de los cuidados que se toman que sea educado en esta forma y no en otra... Una de las cosas que hacen más inútiles las predicaciones es que se dirigen indiferentemente a todo el mundo, sin discernimiento y sin selección. ¿Cómo puede suponerse que el mismo sermón convenza a tantos auditorios, tan diversamente dispuestos, tan diferentes de espíritus, de humores, de edades, sexos, de estados y de opiniones? Tal vez no haya dos a quienes pueda ser conveniente lo que se dice a todos.»

Rousseau, en este punto como en los demás, proclamaba, con fuerza y buen sentido, verdades que los psicólogos de hoy intentan hacer penetrar en los círculos pedagógicos, y que a menudo parecían todavía revolucionarias...

Y, sin embargo, en esto, Rousseau no era innovador. Casi no hacía más que repetir lo que tan bien había dicho «el sabio Locke»: «Comenzad pronto, pues, a observar con cuidado el temperamento de vuestro niño... Porque según las diferentes cualidades que predominen en él, deberéis educarle de una manera diferente» (1).

No insistiremos más, pues. Basta recordar que Juan Jacobo no ha omitido esta cuestión, de una tan alta importancia, que figura en primera línea entre las preocupaciones de la psicología contemporánea.

Había previsto, señalémoslo también, que nuestro procedimiento habitual de grosera inspección no basta para analizar el carácter de un niño: «Hacen falta observaciones más finas de lo que se piensa para asegurarse del verdadero genio y del verdadero gusto de un niño, que demuestra mejor sus deseos que sus disposiciones. Desearía que un hombre juicioso nos diese un tratado del arte de observar a los niños. Sería muy importante conocer este arte, del cual los padres y las madres no saben todavía ni los elementos.»

Desgraciadamente, no poseemos todavía este arte. Pero la «psicología individual» trabaja para elaborar sus fundamentos; los investigadores de laboratorio que imaginan *tests*, recogen psicogramas y establecen correlaciones, ¿dudan que al hacer esto responden a un deseo de Juan Jacobo?



Las citas que preceden, de las que he procurado no abusar, sin restringirlas tampoco demasiado, nos obligan a concluir que J. J. Rousseau, como he afirmado al principio, había realmente llegado a esta concepción de la infancia a que nos conducen los datos más recientes de la ciencia y de la pedagogía contemporáneas.

Esta conclusión es de un gran alcance: nos hace comprender exactamente, de una parte, aquello en que Rousseau es un innovador, en que ha roto la tradición, aquí como en otra parte. Además, nos permite interpretar su novela del *Emilio*, y apoderarnos, bajo las ficciones del artista, bajo las exageraciones del apóstol, de las profundas verdades que contiene, y comprendemos al mismo tiempo por qué han sido éstas tan poco comprendidas.

Se discute frecuentemente si Rousseau ha sido innovador en el campo de la educación. No había hecho más que repetir lo que sabía todo el mundo, o plagiar a sus antecesores. «¿Ha hecho Rousseau otra cosa que exponer, a veces desnaturalizándolas, antiguas ideas en materia de educación?», se pregunta, por ejemplo, J. F.

(1) Locke: *De l'éducation des enfants*, XI.

Nourrisson (1). Para este autor, que, por lo demás, parece muy prevenido en contra de nuestro Juan Jacobo, por motivos políticos o confesionales, la composición del *Emilio* no hubiese sido más «que una especie de ejercicio literario». Pero entonces, ¿por qué consagra un capítulo entero a refutar lo que según él no sería más que un tejido de trivialidades? (2).

M. Jules Lemaitre, que no ha comprendido mucho mejor el sentido del *Emilio*, es al menos más lógico en su crítica: «Es muy cierto — dice — que Rousseau ha puesto su traza elocuente sobre estos preceptos conocidos; pero resulta que lo que es bueno apenas le pertenece, y lo que le pertenece aparece de una absurdidad insolente» (3).

Pero yo creo, por el contrario, que si es verdad que ciertas cosas buenas no le pertenecen, y que lo que le pertenece es a veces malo, lo esencial, que es al mismo tiempo lo mejor, es precisamente suyo, y nada más que suyo.

Sin duda, muchas verdades del *Emilio* habían sido proclamadas por Montaigne, Fénelon, Locke, sobre el recargo de la memoria, sobre la educación atractiva y sobre la necesidad «de despertar el apetito» para hacer entrar al alumno en la enseñanza que se le presenta; Fénelon había dicho también que «hay que contentarse con seguir y ayudar a la naturaleza», y Locke había insistido sobre los cuidados que reclama la educación física, y sobre otras muchas cosas que tuvo razón en repetir Juan Jacobo...

¿Qué es, pues, lo propio de Rousseau? ¿Dónde está en todo esto su rasgo de genio?

En esto: mientras que entre sus prede-

cesores, todos estos juiciosos preceptos pedagógicos se formulaban un poco como al azar, verdades aisladas sin ninguna unión entre ellas, frutos, sin duda, de una perspicacia inteligente, pero justificadas insuficientemente, y, por tanto, enunciadas dogmáticamente, por medio de «es necesario», al no estar ellas deducidas de un principio más general, en Rousseau, por el contrario, vemos por primera vez el arte de la educación fundado sobre una concepción científica del niño.

Este es el paso de gigante que ha dado el Ciudadano de Ginebra: ha comprendido que la educación, como las demás disciplinas aplicadas, debía ser fundada sobre un conocimiento, que sus preceptos debían poder ser deducidos de leyes, a las cuales conduce la observación del niño. Antes de educar al niño, obsequiémosle. El sistema educativo, gravitando alrededor del niño, en vez del niño tumbado de buena o mala gana en el lecho de Procuste del sistema, he aquí el gran principio de método que hace de Rousseau el Copérnico de la pedagogía.

Abrid *La Educación de las niñas* de Fénelon: el buen arzobispo nos muestra primero que éstas están ociosas, vistos los «inconvenientes de las educaciones ordinarias». Después, en su capítulo III, buscando «cuáles son los fundamentos de la educación», comienza a enumerar preceptos, concedo que muy justos, pero que caen un poco del cielo. Fénelon dice allí, es cierto, que «la curiosidad de los niños es una inclinación de la Naturaleza que va como al encuentro de la instrucción», que las perpetuas preguntas de los niños «son aberturas que la Naturaleza os ofrece para facilitar la instrucción». Pero estas cosas de tan colosal importancia son dichas de pasada; no son más que fragmentos del edificio; hubiesen debido ser la clave de la bóveda.

Abrid también *La Educación de los niños*: Locke empieza recordando la impresionabilidad del cerebro, gracias a la cual «se puede volver el espíritu del niño del lado que se quiera», y pasa inmediatamente a la «salud del cuerpo», perdiéndose en

(1) Nourrisson, *J. J. Rousseau et le rousseauisme*, París, 1905, pág. 254.

(2) Nourrisson, que «sonríe piadosamente» ante la idea de que Rousseau ha podido tomar de nuevo en cuenta ideas ya formuladas por otros, no ha hecho más que repetir acusaciones lanzadas por contemporáneos de Juan Jacobo, envidiosos de sus éxitos: «La habilidad de M. Rousseau, había escrito uno de ellos, se redujo a desterrar de los viejos escritos las fantasías que había encerradas en ellos.» (*Plagiats de M. J. J. R. de Genève sur l'éducation*, La Haya, 1766).

(3) J. Lemaitre, *Juan Jacques Rousseau*, París, página 241.

multitud de detalles que aborda *au petit bonheur*.

En la segunda página trata del vestido: «La primera cosa en que debe tenerse cuidado es que los niños no sean vestidos o cubiertos demasiado calurosamente en invierno o en verano.» En el segundo capítulo, «Del cuidado que debe tenerse del alma de los niños», Locke insiste en la necesidad de formar pronto el carácter de los niños. En seguida pasa a los castigos, a las recompensas, a la necesidad de un gobernador, etc. Hay que llegar al capítulo XVI, sobre la *curiosidad*, para encontrar algunas consideraciones sobre «el medio que la Naturaleza ha proporcionado para disipar la ignorancia en la cual (los niños) vienen al mundo». Se ve, sin que sea necesario insistir más, que Locke da los preceptos antes de haber sondeado la naturaleza propia del niño, mientras que aquéllos hubieran debido fundarse en ésta. Pone el arado delante de los bueyes.

Abrid ahora el *Emilio*. ¡Es una cosa tan distinta! La cuestión es elevada de un golpe a una altura a la que nunca había llegado. Desde el prólogo, Juan Jacobo pone el dedo en la llaga: «desde tiempo inmemorial no hay más que un grito contra la práctica establecida». ¿Y por qué, puesto que tanto se protesta, no progresa la cuestión educativa? Es que se han limitado hasta aquí a «censurar en un tono de maestro; para proponer hace falta tomar otro». Este otro tono es el de la ciencia; Rousseau no dice la palabra, pero da a entender la cosa: «No se conoce a la infancia»; he aquí la fuente de todo el mal. «Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos»; he aquí el remedio. La cuestión está ya en su verdadero terreno; el haberla colocado en él será el mérito eterno de Rousseau.

Pero no es éste el único mérito: después de haber señalado cómo colocar el problema, ha indicado de mano maestra, y desde el principio del *Emilio*, el camino de su solución.

Las páginas que preceden nos han enseñado cómo reconociendo a la infancia una significación profunda y *sui generis*, ha llegado a la concepción funcional, dotando

a toda su doctrina educativa de la potencia enorme que ha ejercido sobre los espíritus de sus sucesores, habiendo éstos a menudo experimentado esta potencia sin discernir sus verdaderos motivos.

Pero no bastaba para edificar una pedagogía el encontrar o presentir esta concepción funcional: hacía falta también ver cómo, de hecho, se las arregla la Naturaleza para desarrollar un niño. Pero, aquí también, Rousseau es un innovador. En numerosos párrafos insiste en la necesidad de la observación; en tanto que de ordinario se filosofa en un gabinete, «yo—dice—recurso a la experiencia .. En lugar de entregarme al espíritu de sistema, doy lo menos posible al razonamiento y no me fío más que de la observación... Mi método está fundado en la medida de las facultades del hombre en sus diferentes edades». Poco importa aquí que Rousseau haya o no observado, «medido» correctamente. Si él se ha equivocado aquí o allí, ¿quién sabría hacer de ello un agravio? Apenas poseemos hoy métodos bastante elaborados para ejecutar de una manera impecable el plan que él había trazado. Por otra parte, lo que da mérito pedagógico al *Emilio* no es tanto la ejecución de detalle como su inspiración profunda, el método que inaugura.

Y ahora comprendemos bien por qué ha sido tan poco comprendido. Sin duda, gracias a esta intuición oscura, que permite a veces a la multitud adivinar y admirar a un genio contemporáneo, aunque exprese sentimientos que su conciencia ignora todavía y que la superan, el *Emilio* ha producido una impresión considerable desde el día de su publicación. Sin embargo, ha encontrado casi tantos adversarios como partidarios, y todavía hoy muchas gentes no saben encontrar en él nada bueno. Su injusticia es el considerar en miope la obra de Juan Jacobo; descuidan colocarse a la distancia que reclama la contemplación de un gran cuadro. Así, los árboles les impiden ver el bosque, y conceden a fruslerías una importancia exagerada. Tropiezan en ejemplos, en fórmulas, que no son más que detalles, accidentes de ornamentación, artificios de exposición, sin ver la profunda

verdad que tratan de expresar. O bien desplazan el punto de vista, y de un problema de educación práctica, hacen un embrollo teológico o metafísico: ¿hace falta citar aquí la famosa cuestión de la *bondad original*? Pero discutir la cuestión de saber si, al nacer, el niño es moral, inmoral o contiene una mezcla de bueno y malo, es una cosa esencialmente inútil, al menos para el educador. Este tiene, en mi opinión, una tarea más interesante, y, sobre todo, más útil: de lo que debe preocuparse es de los medios aplicables para que el niño se desarrolle en el sentido de la moralidad. Pero Rousseau ha querido mostrar, de una parte, que estos medios serían tanto más eficaces cuanto más se aproximasen a aquellos de que se sirve la Naturaleza para desarrollar a los individuos; de otra parte, que el hecho de contrarrestar la evolución natural era no solamente estéril, sino, además, perjudicial, ya porque se entorpece el desarrollo normal, ya porque se le hace antipática al niño la virtud, presentándosele de una manera inoportuna. ¡No veo que haya en todo esto materia de escándalo!

Se han esforzado también en mostrar, un poco pedantescamente, que hay una contradicción entre el hecho de escribir un tratado de educación y el de comenzarle por un «todo degenera entre las manos del hombre». Entonces, Emilio, ¿degenerará también en las manos de Juan Jacobo? ¿Pero no se ve que éste parte, o piensa partir, de un hecho cuando presenta esta degeneración de los niños como consecuencia de la «práctica establecida»? Y precisamente para remediarlo propone seguir los procedimientos de la Naturaleza.

El principio de la educación negativa, que ha quedado para muchos como el principio fundamental del *Emilio*, no es realmente, tomándole al pie de la letra, más que una pequeña parte. Nunca ha pretendido Juan Jacobo, por lo demás, que no haga falta guiar al niño; ¿no ha dado a Emilio un maestro que le acompaña por todas partes? Sin duda estimaba que valía más no hacer nada que hacerlo mal; pero el verdadero espíritu del principio es, sobre todo, que, siempre que sea posible,

debe ponerse al niño en trance de valerse por sí mismo. De modo que se ve que esta educación, en apariencia negativa, es en el fondo la educación más verdaderamente activa que pueda imaginarse, puesto que pone constantemente en juego la iniciativa del niño, sus «resortes», sus impulsos espontáneos, su voluntad.

Y bien: una vez más, toda esta incompreensión que se ha manifestado respecto a Juan Jacobo se concibe muy bien. Escribió el *Emilio* para un tiempo que no ha venido todavía, todo lo más comienza a vislumbrarse. Ya él lo recelaba: «Mi tema era completamente nuevo después del libro de Locke, y temo mucho que lo siga siendo después del mío.» Por desgracia, lo es todavía, o poco menos.

Lo mismo que Lamarck, por ejemplo, que ha debido esperar más de un siglo a que se le hiciera justicia, y del que puede decirse que se moderniza la obra a medida que pasa el tiempo, Rousseau será comprendido mejor por las generaciones jóvenes que por las viejas. En su carta de adhesión a la *Société Jean Jacques Rousseau*, escribía Tolstoi: «Rousseau no envejece» (1). Pensando en su concepción de la infancia, diríamos más: se rejuvenece.

La moderna psicología, lejos de menoscabar la doctrina educativa de Rousseau, la eleva a mayor altura que haya podido estar jamás, porque nunca como ahora se ha estado en disposición de comprender fácilmente su significación profunda y vital.

PROGRAMA Y MÉTODO DE LAS ESCUELAS MEDIAS DE SAARBRUCK

El fin y el método.

La escuela, según el juicio unánime, no ha sabido, hasta hoy, dar la educación a sus alumnos en vista de la vida activa. Así encontramos tanta gente *ocupada* y tan pocos *creadores*, y es que la *multiplicidad de las ocupaciones* lleva consigo la

(1) *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, Genève, vol. I, 1905, pág. 7.

muerte del *espíritu creador*; produce seres distraídos. La creación, por el contrario, presupone la *concentración* la *afirmación*, la agrupación de *todas* las tareas *hacia un mismo fin*. Pero la escuela vieja ha llevado a sus alumnos a la *dispersión* del esfuerzo. Su error fundamental, ¿no ha consistido en confundir *cantidad* con *cualidad* e imaginar que había alcanzado su objeto cuando había llenado a sus alumnos de conocimientos y les había proporcionado la práctica de una técnica enteramente exterior?

Nosotros, por el contrario, queremos dirigirnos al *hombre interior*. Pretendemos formar hombres aptos para conducir con una *mano firme el mecanismo complicado de la vida*, para someterla a su voluntad. No queremos gente que sea producida, conducida, sino seres capaces de ser sus propios guías, que no sea necesario mandarles, porque sean dueños de sí, hombres que, para todo todo trabajo no pregunten como un lacayo — «¿qué es lo que me va a producir esto?» —, sino que lleven en sí mismos el salario de su obra. Queremos hombres que, como consecuencia, eviten todo aquello que no sea *su fin*, que tengan conciencia de que este fin es el suyo, que lo quieren y quieren igualmente su camino: hombres cuyo fin sea el de alcanzarse a sí mismos, el de aumentar su potencia creadora. Sólo de éstos puede decirse que tienen una personalidad.

Nuestra época nos obliga a cambiar no solamente nuestro fin, sino también el medio de llegar a él. No es la mejor escuela aquella en que se aprende *más*, sino aquella en que el trabajo sea más gozoso y despierte mayor interés. Por *conocimiento práctico* no podemos entender sino aquel conocimiento que se transforma en *acto* y crea *valores*. Todo el resto no es sino faldó inútil, disipación de fuerzas y de tiempo. ¡*El libro!* no, sino *la vida*: esta es nuestra guía.

Pero aquí ¡cuántos problemas que resolver! Respecto de ellos queremos abrir

los ojos a nuestra juventud. Queremos darle de un *nuevo sentido* para los mil enigmas de la vida, enigmas cuya solución urgente se impone; queremos darle conciencia de que todo lo que es *institución humana* no presenta nada *acabado*, sino solamente tentativas para resolver algunos de los innumerables problemas. También colocamos en nuestro plan, que no pretende menos que abrazar la vida, la *tarea total anual de una disciplina sobre un gran problema*, dando a los alumnos la ocasión de desenvolver en ella sus capacidades y sus fuerzas, de templar su *voluntad* y de convertir su *saber, en poder, y sus conocimientos, en actos*.

El plan no da las *fases metódicas* del trabajo. Es la misión de la *personalidad del maestro*. El es el que tiene que repartir las masas de materias en *grandes ciclos vitales*, confundiendo en una unidad indivisa el mayor número de disciplinas. También lucha contra esta locura que pretendía ofrecer migajas del festín de la ciencia, acabando con el diletantismo y con el brusco paso de un estudio superficial a otro que no lo sería menos. Y es, que, *a la unidad de la vida, a la del hombre interior, es preciso que corresponda la del trabajo de la enseñanza*, si se quiere tender por el trabajo hacia lo más profundo y abrazar al hombre por entero, y mediante la educación hacerle fuerte.

Nada orgánico se desenvuelve sino de dentro a fuera.

En la constitución de las fases metódicas, ocurrirá que las materias de las enseñanzas deban sufrir una trasposición. Esperamos que ésta se fundará en la medida de lo posible sobre los conocimientos adquiridos en el curso de los años precedentes, sin perder de vista las posibilidades de empleo en el curso de los años ulteriores. Inútil es decir que lo importante no es la *cantidad* de los ciclos vitales pasados en revista, sino su *engranaje* con el ser en-

tero, con la vida voluntaria de los alumnos. Las divisiones por meses, susceptibles de evocar esta idea, no sirven sino para comodidad de la orientación. La coacción es para nosotros cosa desconocida, lo mismo dirigida al maestro que al alumno.

Al final del año procedemos a una revisión del trabajo, no según los ciclos vitales, sino *por materias*. Así tenemos ocasión de destacar el problema anual, que es preciso resolver y aclarar todas las experiencias con una luz nueva. En todo trabajo, el maestro colocará la vida real en primer plano y hará descubrir al alumno problemas que le enseñarán a admirar. En cuanto al maestro mismo, la cuestión a resolver desde el punto de vista del interés es la siguiente: ¿cómo organizar mi trabajo para producir en el alumno un acrecentamiento de energías, de temperamento y de inteligencia, una educación en el sentido de la actividad autónoma, una educación de la voluntad?

El maestro debe ser un colaborador, un guía que conduce a la juventud por el camino de su propio conocimiento, del conocimiento de su ser interior, un guía que enfoca todo el ser de su discípulo abarcándole como una personalidad entera.

Tal maestro, es inútil decirlo, no podrá ser un *especialista*, sino un *profesor de clase*, deseoso de proseguir su colaboración durante el mayor tiempo posible. Esta colaboración se ha convertido, a consecuencia de los acontecimientos vividos en común, en una necesidad esencial. A cada uno de los alumnos le ha llevado primeramente al descubrimiento y después al desdoblamiento de su propio yo. Con su aprobación ha inspirado valor a sus discípulos, ha despertado su confianza personal y ha templado su voluntad para su trabajo serio. Así, a la hora de la separación, los alumnos, plenamente penetrados de su propia fuerza, desplegarán todas sus velas para atravesar la vida como personalidades.

La educación impresiva.

Las Ciencias de la Naturaleza.

Ni que decir tiene que, para nuestro alumno, estas ciencias no son sino un *medio* para alcanzar un *fin*, y no un fin en sí mismas. Lo que queremos lograr mediante ellas es despertar en el niño *la conciencia de la gran unidad de la Naturaleza*, sumergirle en la admiración en presencia de la gradación siempre visible, y darle el humilde orgullo de ser a la vez órgano cooperator y, sin embargo, *final* en el gran complejo de la Naturaleza.

En consecuencia, y para *la elección de las materias*:

La tarea total del año no será sino la *tentativa* de resolución de un *problema* que es preciso buscar en el conjunto de la Naturaleza, tanto orgánica (planta, animal, hombre) como inorgánica. Así, para nosotros, *la división por materias* no tiene razón de ser: la física y la química penetran todos los dominios.

Nuestro método de trabajo es la *observación comparativa*. Claro está que no se pasará revista a todas las variedades de una especie animal o vegetal; estas especies no se agruparán ya sistemáticamente; bastará dar una representación, tan plástica como sea posible, de los temas característicos; por ejemplo, se tomará la víbora como un animal que, apesar de ser reptante, avanza, sin embargo, con más rapidez que un escarabajo con seis patas.

Nuestro trabajo se funda en los principios siguientes:

Nada de libro metódico como libro de enseñanza; nuestro alumno lo ignora. No quiere nunca espigar, ni en clase ni en la casa; quiere, por el contrario, obtenerlo todo por su trabajo. La materia trabajada debe llegar a confundirse con su personalidad espiritual.

Tampoco el maestro presentará la nueva materia con el auxilio de un recitado, sino que la producirá más bien con su trabajo, en calidad de *compañero de investigación* de sus alumnos.

Para eso presentará, al comenzar cada etapa de trabajo, un *problema*, para cuya

solución los alumnos aportarán todos sus materiales intelectuales: recuerdo de la solución de la misma tarea en la técnica, en los juegos; comparación y juicio sobre soluciones diferentes del mismo problema, a propósito de la planta, del animal, del hombre; el maestro procurará establecer las relaciones con los problemas de otras disciplinas y dejará entrever a sus alumnos cómo los principios descubiertos en las Ciencias Naturales valen también en la vida de los pueblos; por ejemplo, el principio de asimilación en el mundo celular y el estado popular; la ósmosis y el cambio entre culturas diferentes, etc. La manera de plantear el problema debe ser, a la vez, la más impresionante y la más sencilla posible, porque debe aguijonear nuestro deseo de investigaciones personales, ofreciendo auxilios al mismo tiempo, en cuanto a la vía que habrá de seguirse.

Así, por ejemplo, al hablar de las algas, no se deberá decir al presentarlas: «se trata de una planta que nada en el agua» (demasiado elástico y poco excitante), ni tampoco: «una planta que no tiene más que una célula» (que es ya demasiado decir), sino mostrarla como «una planta que no tiene raíz, ni hoja, ni tallo, ni flor.»

Inútil es decir que ni la imagen ni la reproducción serán utilizadas cuando podamos disponer del objeto mismo. No se puede seguir el hilo de un problema sino *in anima vili* o sobre modelos de su propia construcción.

Nuestro estudio de las Ciencias de la Naturaleza no implica *trabajos para casa*; no conocemos más que *trabajos de observación* hechos en el paseo o en el laboratorio.

El trabajo orienta a nuestro alumno hacia la vida plena. Y la admiración y el respeto que experimentará por la Naturaleza serán para el alumno el mejor aguijón para otros trabajos; le capacitará, aun sin la ayuda del maestro, a buscar, en todo fenómeno de la Naturaleza, un problema y una comparación cuyo estudio, a pesar de sus tanteos, procurará un puro goce, causando un gasto, pero también un aumento de energía.

Geografía.

La geografía debe hacer ver a nuestro alumno *el mundo tal como es y como debía ser*, a fin de que lo tenga en cuenta como un factor esencial *en el problema de la actualidad*.

Así, no conocemos sino problemas de *geografía comparada*, y no hablamos sino de países característicos que tengan un valor de actualidad y, por ello, un valor educativo. Toda enumeración de nombres, ciudades, ríos, cifras de habitantes o de altitud, todo esto no dice nada, y por eso lo rechazamos.

También en esto, como en todo, hemos recurrido al método comparativo. No recurrimos a un esquema insípido, y, por tanto, ilógico (situación, fronteras, superficie, naturaleza del suelo, clima, flora, fauna, población). Colocamos, por el contrario, en primer plano, un problema actual del tiempo presente. Este problema, en primer término, nos pondrá sobre el camino a seguir, después fijará la marcha del trabajo común, y, por fin, asegurará la coordinación, y todo ello sin dejar de ser lo más interesante posible y al alcance de los niños. Para llenar estas condiciones será preciso que este problema, aun colocando al hombre, luchando y creando, en el dominio de la observación, se armonice también con la idea básica del trabajo anual y con las otras disciplinas.

La geografía tiene de particular que la mayor parte de su dominio escapa a la vista de los ojos, razón demás para remediarlo apelando a la visión interior y a la vida dramática.

Se puede lograr esto mediante un tipo de descripción a la manera de Sven Hedin o de Frédéric Naumann, descripción que confunde la *situación* del país con *el drama de la acción*, y que sirve de mediador entre el goce mismo del paisaje y la personalidad que lo observa. Ni que decir tiene que, en tal procedimiento descriptivo, nos limitaremos a subrayar en un paisaje únicamente los caracteres esenciales y que se renunciará a los manidos lugares comunes: «bello, encantador, maravilloso».

El interés aumentará conforme el niño ensaye la descripción. Sirviéndose de mapas, de fotografías o de litografías artísticas, se esforzará en desarrollar la llanura, en escalar los macizos, en revestir los bosques y las praderas, y en hacer surgir, como un mago encantador, de los puntos rojos, las villas y las aldeas... No llegará a esto, bien entendido, sino después de haber adquirido cierta destreza en la lectura de los mapas, aprendido (y comprendido) ciertas leyes de geografía general, y después de acumular imágenes tipos adquiridas por sí mismo y que sirven de puntos de referencia, observaciones hechas en pequeño o experiencias (por ejemplo: depósito de aluvión en un cilindro sumergido en el agua del río, formación de un nivel de fuente, etc.).

Pero toda cultura intensiva por representación tiende a encuadrar y a precisar el carácter de una región y a deducir nuevas concepciones geográficas y a formar criterios generales que prestan aptitud al niño para obtener por su trabajo y sin guía los conocimientos de que tendrá necesidad para seguir siempre su propio juicio y para considerar las realidades de la vida como factores capitales.

(Concluirá.)

CONTRA EL TEXTO ÚNICO (1)

por Gabriel Alomar.

Hoy he de hablar como ciudadano y como profesor. No es posible que deje pasar sin protesta ese anuncio reiterado de que se va a imponer oficialmente un texto único para la segunda enseñanza, ministerio al cual pertenezco, para honra mía, y en el cual reside, más que en otro alguno, la base de la educación nacional.

El establecimiento del texto único sería la negación misma del sentido formativo

(1) El interés de actualidad que tienen entre nosotros los problemas de la segunda enseñanza nos mueven a reproducir, en extracto o íntegros, algunos trabajos recientes sobre estas materias.

de una cultura. Sería también la anulación de la dignidad del profesor. Precisamente, el mayor defecto de la enseñanza secundaria estriba en la existencia de libros de texto. Esos libros fueron legalmente suprimidos; pero se les restableció de hecho, por una adaptación forzosa a la inadecuada preparación escolar de los alumnos, inhábiles para absorber su alimento espiritual en un libre, alado y fecundo coloquio con el profesor. El defecto radical de nuestra enseñanza consiste en que no ha salido todavía de su antigua forma «estática» para entrar en la «dinámica», que debería ser actividad mutua entre profesor y discípulos, por la cual éstos descubrieran por sí mismos el caudal secreto de su respectiva potencia espiritual, y se encaminaran por su ruta interior a la rebusca de los continentes ignotos. El alumno debe «inventar» su propia alma. El profesor no es más que el piloto de esa nave. Guárdese bien de inscribir el *non plus ultra* sobre ninguna vía. Ninguna ciencia es término; todas son camino.

El texto único traería la muerte de nuestra cultura. Cegaría sus fuentes con un bloque de granito. Todo texto es malo, por ser «texto», lo cual implica idea de permanencia invariable, firme, con la trabazón del «tejido». Pero el texto único sería un oficialismo literario, que se encargaría de cuajar en dogma el valor consagrado por las tradiciones académicas. El argumento de autoridad, que ha ido castrando durante siglos los criterios, querría exigir, no sólo un «símbolo de la fe» para la ciencia, un credo incommovible de la pedagogía oficinesca, sino también una «emocionalidad» oficial, un sentimiento impuesto a manera de tópico del corazón. Sería un hipnotismo que operaría desde las viejas aulas, y el «texto» pasaría a ser algo así como el «libro» en su acepción religiosa, el Testamento definitivo de la Ciencia o del Arte. Habríamos detenido la marcha evolutiva de la ciencia, parecida al ondular de un río, con el *ne varietur*, de un Catecismo laico, dictado por las Academias burocráticas, impuesto como la fórmula ortodoxa de un Concilio. Nunca la manía centralizadora

ha podido inventar más honda tiranía espiritual: verdadero lecho de Procusto. Nuestros filisteos imaginan la enseñanza al modo de un mecanismo, especie de bomba impelente que llena a compás los cráneos como receptáculos, a una misma hora, con el mismo líquido, en todos los establecimientos escolares de España.

—Mejor sería un fonógrafo — me decía un profesor de la Sorbona, a quien hablé de ese maravilloso invento del texto único, pobre reflejo del simplicismo de los indoctos. El texto único, y aun el programa único, matarían aquella fecunda diversidad de que se forma precisamente la tradición científica de un país, coro de voces diversas acordadas en una resultante superior, nacidas de los impulsos misteriosos de la raza, pero excitadas y sostenidas por la noble rivalidad de las escuelas. Imaginad la imposición de un texto positivista a un profesor idealista, o viceversa, y decidme si eso no sería una verdadera tortura dantesca. De mí sé decir que, en un caso parecido, consagraría mis explicaciones a demoler sin piedad el texto oficial para defender contra esa intrusión mi criterio. Entiéndase bien: no para imponerlo con la rígida amenaza del catedrático, sino con el arma leal del dialéctico. Cuando una impetuosa oficiosidad del Sr. Maura quiso imponer ministerialmente nada menos que la Gramática de la Academia Española, pudo apreciarse el horror pedagógico de toda ingerencia oficial en la libertad de las aulas. La tiranía del pluscuamperfecto, como suele decir D. Miguel de Unamuno.

Si es pésimo el efecto que produciría el texto único en la cultura nacional, no lo es menos el que produciría como depresión para el decoro del profesor. Desaparecería todo magisterio que no fuese de esa nueva dictadura pedagógica. El profesor sería un repetidor, un siervo de la autoridad intelectual erigida por decreto. Sobre él imperaría un dogmatismo odioso, la exaltación del libro como fórmula única de la verdad, helada o fosilizada en el «literalismo» del texto, contra la inquietud alada del espíritu.

Esa superstición del libro, tan común en

nuestras costumbres pedagógicas, podría llamarse «bibliolatría». Precisamente, la función del profesor tiene por fin contrapesar la influencia deprimente del libro. El libro es ciencia estancada, detenida en la última página. El profesor debe ser ciencia en marcha, volando con la improvisación de la palabra libre en la mutua fecundación del diálogo con los alumnos, continuándose cada día en la explicación y el comentario. En cierto modo, entre el libro y la revista hay una diferencia semejante. El libro es ya un recinto, aunque pueda llegar a ser un templo. La conferencia y la revista viven todavía en el espacio sin fin, abierto a lo indefinido y aun a lo infinito. El libro, como tal, es un estanque. La palabra viva del profesor, una cascada que, allá, lejos, mueve los telares e ilumina los pueblos.

Así como hubo un libre examen contra el dogmatismo religioso, así debe haberlo contra el dogmatismo científico y la intrusión oficial. La escuela, en el sentido genérico de la palabra, debe ser la sede de una Reforma continua, una revisión o Protesta incesante. El profesor incapaz de reaccionar cada día contra la imposición ajena y aun contra el prejuicio de sus mismas ideas de ayer, no es digno de ser profesor. La categoría del verdadero profesor se mide por lo que le distingue de los demás.

Prescindo ahora de otro aspecto vulgar de la cuestión referente al libro de texto, o sea del abuso pecuniario que los profesores poco escrupulosos cometen con sus libros. En ese punto, admito la intervención oficial, sea con la tasa, sea con las disposiciones punitivas.

Apelemos a «los libros» contra «el libro». La ciencia no es una, sino múltiple. Así como el catedrático debería ser nombrado en virtud de su misma vida espiritual, que es ya una verdadera oposición pública permanente, bien superior a los reglamentarios ejercicios de oposición ante tribunales, muchas veces indoctos o corruptibles, así también ha de ser hombre de «libros», y no de «libro». Libros para el público, no ya sólo para los escolares. Libros que lu-

chen entre sí, para que la vida surja de su choque.

Una clase, en términos de enseñanza, es algo así como una periódica conferencia ante el pueblo, y debe estar abierta a los aires de la plaza ciudadana. Contra el «texto», sarcófago de la trasnochada ciencia oficial (o mejor, del oficialismo pseudocientífico), invoquemos la repetida y continuada revisión de valores. No sólo debemos renovar el viejo intelecto para juzgar esos valores, sino también crear una nueva sensibilidad para percibirlos. Sucesivas generaciones se han formado bajo la incubación material de innumerables «mitos» científicos y literarios. Lo que se llama abusivamente los «modelos», los «clásicos», viejos «textos únicos», ha influido sobre las sucesivas Españas a través de una interpretación fija, como la de la Escritura para los católicos.

De esa pedagogía de «modelo» y «texto» han salido generaciones mucho más aptas para la imitación o la continuación que para la creación o la iniciativa.

El texto ha sido un «mínimum» de ciencia, una dosis medicinal, aceptada a regañadientes como pago anticipado del título, pero no como alimento viril del espíritu, punto de partida del vuelo personal. El *magister dixit*, o sea la servidumbre del «texto», ajeno o propio, aceptada por el profesor como norma única, fomentaría esa plaga de los típicos «sobresalientes», calificativo que en su concepto pedagógico no dista mucho de su concepto taumático. Sobresaliente, esto es, sustituto, reserva, subordinado. Discípulo «aplicado» ha querido decir adolescente solícito en su «adaptación» al libro y a la explicación consiguiente; el que se «aplica», como un líquido, a la forma del recipiente. O mejor, recipiente pronto a contener; pero no sustancia digna de ser recibida...

Ese fomento de la concepción a expensas de la inventiva es una feminización del alma. Los «empollones», producto esencial y femenino del «texto» oficial, convierten el cerebro en matriz, órgano receptor de gérmenes ajenos. Muy opuesto tipo intelectual son aquellos cuyo cerebro es

masculino, órgano de «genialidad», que «engendra», y no ya se limita a concebir. Los cerebros matrices son ineptos para la rebelión contra la vieja ciencia, incapaces de fecundarla nuevamente. Han llenado del vino ajeno su copa interior, y son incapaces del supremo talento de ser necios ante las cosas, para que las cosas les comuniquen su verdad, y ellos, a su vez, las fecunden con su fantasía.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

SETIEMBRE

Sobre las relaciones de la Sociología con la Moral, por G. Bouglé.—Conferencia pronunciada en la Fundación Carnot, de Bucarest, por invitación de la Sociedad Rumana de Filosofía.—Cuando se reflexiona sobre las relaciones de los preceptos morales con la estructura social, se impone, naturalmente, la idea de que el verdadero objeto de la moralidad es la vida de la Sociedad. Las consignas morales varían, pero los preceptos morales tienden a mantener la vida social. Durkheim dice que hay moralidad cuando hay adhesión a un grupo. Si el individuo permanece adherido al grupo, éste sobrevive. Es evidente que para la duración de los grupos, el mantenimiento de la vida material de las Sociedades es una de las cosas que pide la moral. Por esto es natural y justo que las Sociedades se preocupen de su potencia material. Una nación es, en primer término, una potencia material al servicio de una independencia colectiva. Pero hay algo más. Los seres morales no pueden limitarse a querer sostener la vida material de una Sociedad. La Sociedad no es como una especie de bloque que pesase sobre el individuo; la Sociedad es una llama que sube al cielo; la Sociedad es la guardiana de los valores. Recordemos la frase de Renan: «Una nación es un alma, un principio espiritual», lo cual quiere de-

cir que no se consigue unificar las conciencias sino orientándolas hacia un ideal; es preciso que la nación misma aparezca como servidora de un ideal superior. Para que las naciones subsistan es preciso que merezcan subsistir; es preciso, en suma, un ideal. Es preciso que haga sonar la palabra justicia; es preciso que abra nuevas perspectivas y que comprenda que, para la masa, es necesario, en primer término, bienestar material, mayores posibilidades de desenvolvimiento material. Así, el mantenimiento de la unidad nacional tiene una condición: la persecución de la justicia por todo el pueblo. Y la justicia implica que se mejore para todos las condiciones de la vida, no sólo material, sino también espiritual.

Algunos puntos de vista sobre la moral en la enseñanza primaria superior, por F. Gazin.—La razón es una facultad, y es preciso el orden para vivir como para saber. Poner orden en nuestros conocimientos es, primeramente, clasificar las cosas según la importancia de los caracteres que les son propios, y después, explicar los hechos por las causas que determinan su existencia y su naturaleza, y es, en fin, encadenar, mediante razonamientos, las propiedades de las cosas y las leyes de los hechos. Poner orden en la conducta es tener reglas para comparar los motivos, para escoger los afectos, los gustos y las resoluciones que compondrán nuestro mismo ser. El orden no puede ser realizado ni por la persecución de los placeres, ni por el cálculo del interés; se realiza por la dignidad, por el culto del ideal, por la justicia y por la bondad. Estos son los principios generales del orden, y la moral es la investigación de las condiciones bajo las cuales se realizará el orden más perfecto en el detalle de las relaciones que entran en la esfera de estos principios generales.

La enseñanza de la lengua francesa (a propósito de un libro recientemente aparecido), por L. Sudre.—Es curiosa la historia de la enseñanza de la Gramática en Francia desde el segundo cuarto del siglo XIX. Dos corrientes se han formado:

una de ellas discurrió primero sola, y después vió brotar al lado suyo una corriente viva que, después de correr paralelamente con ella, amenaza absorberla en un porvenir próximo. La fuente de la primera es un libro modesto, la Gramática, de los Inspectores generales Noël y Chapsal, aparecida en 1826, que debió su fortuna a una razón política más que pedagógica. Fué impuesta, en efecto, bajo la Restauración, en todas las escuelas sin excepción, tanto privadas como públicas. Ahora bien, este manual es el resultado del enorme trabajo gramatical que, iniciado en la Edad Media, se ha prolongado hasta comienzos del siglo XIX; es una especie de condensación de las teorías de la Gramática general del siglo XVIII, heredera, a su vez, de las doctrinas escolásticas, de las de los gramáticos del siglo XVI, de las de Malherbe y Vaugelas, recogidas para ser deformadas por los puristas del siglo XVII y, sobre todo, por los gramáticos filósofos de la escuela de Condillac. Rápidamente, el Noël y Chapsal se convirtió en el prototipo de todas las Gramáticas que han aparecido desde 1826 hasta 1888, próximamente. ¿Qué principios lingüísticos han inspirado estos manuales? No se derivan de la observación exacta de la lengua, de los mejores autores, ni de las maneras de hablar, sancionadas por el uso de los tiempos. El principio fundamental de estas Gramáticas era el de que todas las lenguas se reducen a un tipo común conforme a la lógica; dicho de otro modo, el conjunto de los procedimientos del razonamiento; las reglas de todo hablar no serían sino las de la razón humana, adaptadas al análisis de las ideas, y la Gramática, lejos de ser una ciencia de pura observación, no puede ser, y Voltaire mismo lo declara, sino la consagración de la lógica natural con que nacen todos los hombres bien organizados. Por eso afirman Noël y Chapsal que su intención es reducir los principios de la Gramática francesa a los de la Gramática general, y la lógica reinara, en efecto, como soberana en todos los tratados de análisis salidos de este manual. Hacia fines del siglo XIX va revistiendo un poco más de

verdad la enseñanza de la Gramática. Se van creando en las Universidades y en el Colegio de Francia cátedras de Filología románica. Esta es impulsada en París por dos maestros célebres: Gaston París y Paul Meyer. De sus trabajos y de sus lecciones, así como de las de sus émulos y discípulos, tales como Chabaneau y Arsène Darmesteter y Cledat, ha salido la Gramática histórica. Pero ésta sólo lentamente se infiltra en los libros escolares. Le ayudan a lograrlo los progresos de la Pedagogía general característicos del siglo XIX. No puede seguir operando el gramático sobre el terreno de la lógica pura en vez de trabajar sobre una materia viva. Y nada más atractivo para el gramático psicólogo que el habla de la actualidad, en el que el vocabulario y la sintaxis, ricos y flexibles, a la vez, se pliegan a todos los matices del pensamiento. Nada más útil ni más interesante para los alumnos que adquirir ese tesoro de palabras y de giros que les ofrece su idioma para expresar ideas, hechos y sentimientos; que aprender a distinguir lo que es demasiado familiar, y aun grosero e indigno de perpetuarse en el uso, de lo que es honesto y verdaderamente francés. He aquí cuál debe ser el papel de la Gramática, si no quiere seguir siendo una enseñanza casi nula y arcaica al lado de las ciencias reales que han sabido adaptar su pedagogía a las verdades que están encargadas de enseñar la Historia, la Geografía, la Química y las Matemáticas. A este trabajo, tan necesario como atrayente, invita M. Ferdinand Brunot a los maestros por el libro que acaba de publicar, *La Pensée et la Langue*. (París, Masson, 1922.) Sorprenderá a muchas gentes, como les sorprendió, hace 25 años, el método de «Lengua francesa Brunot-Bonet», que fué el precursor de la obra actual, y la contenía en germen; pero el autor arrostra valerosamente la lucha contra los obstáculos acumulados por la rutina y el error.

Notas pedagógicas.

Iniciativas.

Exámenes.

Crónica de la enseñanza primaria.

A través de los periódicos extranjeros: Italia.

Los libros: Libros de biblioteca.—
D. BARNÉS.

OCTUBRE

¿*Qué es una cooperativa escolar?*, por Profit.—Conferencia dada en el Museo Pedagógico.—La creación de las cooperativas escolares de la Charente Inferieur se propone asociar a los niños y, mediante ellos, a sus padres y sus amigos, a la prosperidad de la escuela. Trasformando luego el fin primitivo en un medio de educación, se ha esforzado, por otra parte, en interesar a los adherentes en su propio desenvolvimiento intelectual, moral y social. Las ideas en que se inspira no son nuevas; sólo lo es, en cierto modo, la actuación decidida para realizarlas. A su expansión ayudará seguramente la convicción que abriga el Magisterio de que «La escuela faltará al primero de los deberes que le impone la guerra, si no hace nada por aumentar su fecundidad.» La obra de la cooperativa escolar se inspira en la fórmula de Dewey: «La escuela no tiene otros fines que servir la vida social... La única manera de prepararse para una tarea social es la de incorporarse a la vida social. Es indispensable que el niño se interese por la prosperidad de una comunidad con un interés práctico e intelectual, tanto como emocional, que perciba lo que mantiene el orden y asegura el progreso de la sociedad, y que desee contribuir en su favor activamente.» En este país de individualismo exaltado, se aprenderá, en fin, a unirse para todas las causas que interesan al porvenir del país. La escuela deberá ser la casa del pueblo, es decir, el lugar de reunión, de educación y de recreo de todos los franceses reconciliados. Es preciso que la escuela sea la primera manifestación de la firme voluntad de vivir solidariamente.

Algunos puntos de vista sobre la moral en la enseñanza primaria superior, por Garin.

La lectura expresiva en la escuela primaria, por M. Pouron.—Preparada la lectura expresiva en la sección preparato-

ria y en el curso elemental, organizada en el curso medio y superior por maestros que tengan una idea precisa de su misión, la lectura expresiva alcanzará su fin propio. Formará lecturas capaces de traducir exactamente el pensamiento o el sentimiento de otro, capaces de hacer comprender y de hacer experimentar profundamente al que escucha, la idea y el sentimiento fijados en los textos. Los alumnos mayores saben que la buena lectura es un acto de estricta probidad, un deber tanto más imperioso, cuanto que la mayor parte de las grandes obras están hechas para ser leídas en alta voz. Esta es la que hace sensible sus cualidades y también sus desmayos, si los tiene. Y ella es la que hace amar la lectura, no solamente la de los trozos cuya brevedad permite un estudio detenido, sino la lectura de obras completas en las que la curiosidad se sostiene por más tiempo y que, por su misma longitud, permiten a las impresiones precisarse y fijarse más profundamente en el espíritu. La lectura expresiva constituye para los niños una excelente disciplina. Les obliga a entrar en el conocimiento íntimo de los autores, a buscar sus intenciones, incluso las más sutiles, ya que su objeto es hacerlas sensibles.

La educación intelectual en la escuela maternal, por R. Moufflard.

Notas pedagógicas.

Iniciativas.

A través de los periódicos extranjeros: Bélgica y Suiza románica, por H. Mosier.—D. BARNÉS.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
UN ANIVERSARIO

EL ESPÍRITU DE GINER

por Luis de Zulueta.

Lunes, 18 de febrero... Aniversario de la muerte de D. Francisco Giner de los Ríos... No sabe España lo que hace nueve

años perdió... Quedan sus libros, es verdad; quedan sus discípulos, queda su «Institución». Todo eso es mucho; pero nada de eso puede suplir al hombre, al hombre que vive, que piensa, que habla, que crea. Y cuando, desde la situación presente de nuestra patria, se evoca la obra personal de D. Francisco, medio siglo de apostolado, el más puro, el más alto, el mejor orientado, el más generoso, el que más habría de llegar al fondo de las conciencias..., no puede uno dejar de preguntarse tristemente: ¿Qué hará falta, Señor, para salvar a un pueblo?

Hace nueve años moría D. Francisco en su pobre cama de estudiante, junto a la ventana que da al pequeño jardín de la Institución. Pequeño y grande... Porque no hay, sin duda, en todo nuestro suelo español unos metros de tierra en donde más se hayan sentido, ni con más hondura ni con mayor interés, los dolores y las esperanzas del país. No queremos recordar a Giner moribundo, sino al D. Francisco lleno de vida y de alma, que en aquel verde rincón, con la obscura calva y las barbas de plata siempre al sol, torciendo con inquieta movilidad la gran cabeza de ojos claros sobre los flacos hombros, departía sobre el porvenir moral de España con alguno de sus amigos, acaso un Costa o un Azcárate, quizás el más modesto de los estudiosos o el más necesitado de los escolares, recién venido de su provincia.

Y así, en la espontánea improvisación del diálogo, Giner de los Ríos educaba, dirigía, estimulaba, abría caminos al ideal y empujaba por ellos a las gentes. Se ha criticado mucho esa propensión de los españoles — y, en general, de los meridionales — a pensar hablando. En la conversación se les ocurren las ideas. Lamentable hábito, cuando sirve de excusa a la frivolidad o a la pereza. Cuando, por el contrario, en el libre coloquio descubren las almas toda su profundidad, entonces el hablar es un pensar en común y la conversación es la flor del espíritu humano. Al propio Giner le oí una vez relatar cómo su maestro, don Julián Sanz del Río, meditaba a solas en su habitación, mudo, inmóvil, los brazos cru-

zados sobre el pecho. Pero D. Julián era el castellano austero, taciturno. D. Francisco, el gran andaluz, administraba, en cambio, pródigamente lo que él llamaba «el sacramento de la palabra».

En un sentido no muy distinto habla hoy Landsberg, en Alemania, de los sacramentos del platonismo. También Platón nos ha dejado en sus obras sólo un pálido reflejo de lo que fué su enseñanza viva, su influjo espiritual. «No hay sobre ello—dice en una de sus Cartas—ningún escrito mío, ni lo habrá. Porque ello no es expresable, cual otras doctrinas, sino que, con el vivir en común y con la constante labor de los pensamientos, se engendra súbitamente en el alma, así como una chispa enciende una luz, la cual luego se alimenta ya por sí misma...»

Hay crisis de hombres, se oye decir muchas veces. Todo el esfuerzo de Giner se concentró en formar hombres, en educar hombres para una nueva España. Y entre los mejores que vemos moverse a nuestro alrededor, en muy diversos campos, contados serán los que no lleven en lo mejor de su personalidad la huella de las manos de aquel maestro.

¿Qué tiene, por ejemplo, ese catedrático conservador, ultraderecha, ferviente católico, que, sin embargo, por respeto y amor, quizás, a su propia fe, protesta de que la religión pretenda imponerse y cae del lado de la libertad de conciencia? Tiene, sencillamente, que no en balde fué un amigo de Giner de los Ríos. ¿Y aquel ex diputado socialista, que lleva a su acción de partido una nota de elevación intelectual y de idealidad humana? No habrá olvidado, ciertamente, los años en que era un alumno de D. Francisco. ¿Y el ex ministro que dejó la cartera por mantenerse fiel a sus convicciones, con una aureola de dignidad política y de autoridad moral? Otro antiguo alumno de la Institución Libre de Enseñanza... La chispa encendida prendía en las conciencias, que luego han venido ardiendo ya de su propia sustancia, cada cual con su peculiar y diversa luz.

No era D. Francisco hombre de un libro, ni de una doctrina. No transmitía una ver-

dad: hacía amar la veracidad. No propagaba un ideal, sino una idealidad. No tenía partido. No hizo política. «¿Dónde me sentaría yo en la Cámara?...» solía preguntarse irónicamente. Para el idealismo de su corazón de fundador, la extrema izquierda era poco radical, por la timidez y el oportunismo, en cuanto a los principios. Para el delicado sentido histórico de su mente de educador, la extrema derecha era poco conservadora, por la agresividad y la violencia, en cuanto a los procedimientos.

Lo que sí fué siempre Giner de los Ríos es liberal. Liberal, por íntima exigencia de su vibrante espiritualidad. Sin libertad, la llama interior de su espíritu se apaga y muere, como sin aire. «Dios es espíritu, y donde está el espíritu allí está la libertad», dice el Libro Santo. Espiritualidad es libertad; espiritualidad es inquietud, anhelo, rebusca, avance, opinión, discusión, posible disidencia. «Conviene que haya disidentes.» Respeto a las minorías. Tanto más sagrado cuanto más pequeñas sean. No nos asuste estar en minoría. Al revés; cuando ya todo el mundo nos dé la razón, alegrémonos fraternalmente; pero, a la vez, pensemos si no es la hora de ir más allá, siempre más allá, para ser leales a nuestro llamamiento de vanguardia...

Libertad para nosotros, lo mismo que para nuestros adversarios. «¡Qué bien que se nos discuta y combata!—escribía Giner en una de sus últimas cuartillas—. Ello engendra esfuerzo y sacrificio; hace disminuir el favor público, que es siempre un mal...; obliga a hacer mejor las cosas...» Y, en efecto, hasta sus postreros años se le discutió y se le combatió sañudamente. ¿Por sus ideas? Desgraciadamente, no fué por sus ideas. La lucha de ideas es fecunda. Si D. Francisco Giner hubiera tenido otras, no habría menguado la animadversión. Se le combatió, cabalmente, por ese principio de libre espiritualidad, semilla posible de muy diversas convicciones. Lo que se persiguió antaño, hasta la muerte, en los disidentes no fueron los motivos de la disidencia, sino el acto mismo de disentir. Ese es lo que no soportan el conformismo intolerable, la vacuidad moral y la



vulgaridad interesada. A todos esos factores del atraso social nada les parece tan demoledor—porque no hay nada tan creador—como el espíritu y la libertad.

(*La Libertad*, 27-II-24.)

NOTA SOBRE DON FRANCISCO GINER

por Salvador de Madariaga.

Es característico de nuestra edad que en ella se busque el remedio para los males públicos en reformas de carácter científico-económicas, jurídicas y hasta mecánicas. A nadie parece ocurrírsele que la curación de estos males ha de buscarse en el espíritu. Síguese de aquí que los grandes hombres de nuestra época son políticos, hombres de ciencia, ingenieros, mientras que el «sabio», el «maestro» y el santo viven y mueren ignorados de la multitud. En mi opinión, España posee en esta materia instinto más seguro que el de otras naciones. Siempre fué gran admiradora de sus santos, aun en tiempos en que la superstición afeaba un tanto este sentimiento, y en nuestros días ha sabido venerar con afecto más depurado y humano al santo a quien se debe el renacimiento de la cultura española: D. Francisco Giner de los Ríos.

«Don Francisco» nació en 1839 en Ronda, ciudad andaluza, famosa por su pintoresca situación entre Granada y Málaga. Por su madre, procedía de la familia de los Ríos Rosas, célebre en la política española. Después de estudiar leyes en las Universidades de Barcelona y Granada, vino a Madrid, y en tres años consiguió ganar tanto prestigio entre los intelectuales más avanzados, que cuando ganó, en 1866, la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad, las esferas oficiales, que entonces consideraban sospechoso al pensamiento, recibieron la noticia con hondo disgusto. No le impidió este disgusto oficial el ser nombrado, y, ya profesor, figuró entre los discípulos más firmes de Sanz del Río, su predecesor en la dirección del

pensamiento español en materia pedagógica, y, a su vez, discípulo del alemán Krause. En 1867, Sanz del Río renunció a su cátedra, por negarse a suscribir una declaración de fe política, religiosa y aun dinástica, impuesta por el célebre Orovio. Giner siguió a su maestro con un grupo de irreductibles, que tuvieron que esperar, para recobrar sus cátedras, hasta la revolución del 68. Pero en 1875, Orovio vuelve al Poder con la Restauración. El ataque a la libertad de la cátedra se renueva y halla igual repulsa que la vez anterior. Ya Sanz del Río ha desaparecido (muere en 1869), pero sus discípulos mantienen vivo su espíritu. Giner de los Ríos, privado de su cátedra, fué encarcelado en Cádiz, donde recibió la visita del cónsul inglés, que vino a ofrecerle el apoyo de la opinión pública de su país. Giner rehusó todo auxilio extranjero con firme cortesía. Pronto recobró la libertad, aunque no la cátedra; pero este incidente resultó para España uno de esos males que vienen por bien, pues Giner, caudillo natural del grupo de los dimitidos, creó con ellos un organismo que había de ser, andando el tiempo, uno de los factores más fecundos del renacimiento en España en materia de educación: La Institución Libre de Enseñanza.

«La Institución» — nombre que ya basta en España — es un Establecimiento de educación, libre de toda ingerencia de la Iglesia o del Estado, por medio del cual consiguió Giner aplicar sus ideas pedagógicas, actuar sobre el pueblo de España de manera más eficaz que en política y crear una Escuela modelo, no sólo para España, sino, en no pocos aspectos, para toda Europa. Y aun queda un mérito por enumerar al activo de la Institución: el de haber servido para que Giner de los Ríos hallara su vocación. Desde el momento en que la creó, D. Francisco fué lo que había nacido para ser: un maestro de maestros.

Las influencias que más fuertemente actuaron sobre sus concepciones pedagógicas fueron alemanas e inglesas. Como es natural, la influencia alemana tomó carácter filosófico y teórico; la inglesa, personal y positivo. La primera puede resumirse

en un nombre: Krause. La filosofía de Krause parece atraer más a los españoles que a otros pueblos. Quizá sea esto debido a cierto elemento positivo que contiene: una tendencia a no olvidar nunca que la finalidad de toda filosofía es la vida misma. Facilitó, además, su desarrollo en España el talento y el entusiasmo de Sanz del Río, en quien halló Giner sus ideas bases en materia de educación. Porque D. Francisco no partía de tradición alguna al lanzarse a su aventura pedagógica, y le fué necesario empezar por el principio. Este es quizá el secreto de su éxito. Libre de precedentes y prejuicios, se limitó al principio de que toda enseñanza ha de ser humana y no meramente nacional o cívica. Ayudólo en esto su inclinación a lo inglés. Le unían con Inglaterra excelentes relaciones personales, y pudo apreciar desde muy pronto el refinamiento moral e intelectual de cierto tipo de *home* inglés. Con su habitual penetración comprendió asimismo el valor educativo de los deportes y de la vida colegiada tal y como la vió practicar en Eton (1) y durante su estancia en Oxford, junto a Jowett. Pero es de observar en su elogio, que, aun apreciando las ventajas morales de la educación inglesa, supo permanecer libre de ese prejuicio de clase y de esa *snobbishness* intelectual y social de que estas ventajas suelen ir acompañadas en Inglaterra. La necesidad de una profunda reforma de la enseñanza española era entonces urgente. Las Universidades españolas, que hasta el siglo xvi habían figurado a la cabeza de la cultura europea, habían caído tanto, que apenas se contaban ya como factores educativos de la nación, y a no ser por la valía de algunos esfuerzos individuales, podían haberse cerrado del todo, sin gran perjuicio para nadie. España había perdido su alta cultura católica, sin haber creado nada para sustituirla. Todo estaba por hacer. Don Francisco se dió cuenta de la gravedad de la situación; pero no cedió — como otros — al pesimismo, sin duda porque miraba a lo

lejos y sabía ser paciente. Su mérito consistió en mantener incólume su convicción de que no estaba el remedio en la administración, la organización y las dotaciones, sino en los hombres. Y a hacer hombres dedicó su vida.

Tal es la obra que le asegura un lugar en la historia española. Pero téngase en cuenta que habría fracasado en ella, si hubiera sido un mero pedagogo. La pedagogía no era para él más que un canal para dar salida a la rica corriente de vida que entraba en su alma por la acción y la contemplación. Don Francisco era un amante de la Naturaleza. Mucho antes de que se hiciera en España el culto al aire libre, fué andarín infatigable, excursionista endurecido, hecho a las nieves y borrascas del Guadarrama, y nunca más feliz que cuando el azar le hacía pernoctar bajo una copada encina, y bañarse en un arroyuelo apenas desentumecido por la helada nocturna o por la brisa matinal. Igual entusiasmo le animaba a disfrutar de la belleza plástica de las villas y aldeas españolas, cuya arquitectura estudiaba cuidadosamente. Excelente músico, le deleitaba sobre todo Mozart, con quien le une cierto parentesco espiritual. Y, sin embargo, este hombre tan sensible a la más leve sonrisa de la Naturaleza o del arte hizo vida de extrema sencillez. Su atavío no conoció más lujo que el de la más escrupulosa limpieza, ni más arte que una elegancia instintiva y natural. Era bajo de estatura y delgado, como si toda su persona se hubiese concentrado en un rostro bellamente expresivo, en el que brillaban los ojos con una sonrisa no exenta de cierta maliciosa ironía de feliz efecto en una faz radiante de caridad humana.

Don Francisco fué soltero, pero estimaba en mucho los goces de la familia, y le era indispensable la compañía y presencia de la niñez. Tuvo la suerte de hallar un hogar modelo en el de su discípulo favorito D. Manuel Cossío, el crítico eminente que tanto ha hecho para que el mundo apreciara la obra del Greco. Aquí, a la sombra de la Institución que había fundado y que tanto le ocupaba, D. Francisco vivió

(1) Famosa Escuela de segunda enseñanza, hoy sólo al alcance de la alta burguesía.

largos años de acción callada, pero honda, intensa. Su método favorito era la influencia personal: trasmisión de ese misterioso magnetismo que todos los grandes maestros poseen y parecen llevar en su persona, pues no trasciende a sus escritos, sino que exige la presencia y la figura. Ya en su aula de la Universidad o de la Institución, o en una estancia de su casa, o en sus frecuentes paseos con amigos y discípulos por los valles y alturas del Guadarrama, D. Francisco era siempre el mismo: no un pedagogo, un profesor, sino un amigo, un compañero, un guía espiritual, dador de ánimo al débil, de consejo al fuerte, de corrección fina y delicada al extraviado; un ser, en fin, según la admirable expresión de Maeztu, más llama que luz.

Tenía su mente esa humildad socrática que sabe esperar la llegada de la verdad y dejarle el cuidado de su propia defensa; esa humildad que procede de confianza, no en la propia inteligencia, pero sí en la unidad de la inteligencia universal. De aquí la aparente contradicción entre su integridad intelectual y su tolerancia no meramente cortés, sino real y sincera de las opiniones ajenas. Actuaba de preferencia por la sugestión y el estímulo, y no pocas veces conseguía por la vía indirecta del ejemplo lo que la discusión directa no hubiera alcanzado.

Pocos hombres habrá habido más dignos que él de llevar el nombre del santo de Asís. Giner era un verdadero franciscano, y toda su vida se inspiró en esa caridad universal con la que San Francisco ha enriquecido el espíritu humano. Es oportuno recordar aquí que Giner reconoció la valía de Galdós desde los primeros pasos de este gran novelista, cuyas obras se hallan tan impregnadas de ese mismo sentido de amor universal. Las cortas páginas que dedicó a Galdós en los albores de su carrera pública son, pues, significativas y revelan una honda relación espiritual entre estas dos grandes figuras del siglo XIX español, tan distintas en sus demás manifestaciones.

Don Francisco se diferencia de la mayor parte de los hombres progresivos de su

tiempo en su ferviente religiosidad. Sin haber pertenecido nunca a confesión alguna, vivió su religión mucho más realmente que la inmensa mayoría que los que llevan sobre el pecho una u otra de las etiquetas confesionales corrientes. Alma típicamente española por su mezcla de misticismo y de vocación militante, de acción y de contemplación, opinaría, sin duda, con Santa Teresa y aun con el propio Don Quijote, que acción y contemplación no son sino aspectos de una misma cosa, y que la una sin la otra carece de valor. Don Francisco supo ajustar su vida a esta regla áurea de conducta que se revela en una carencia absoluta de egoísmo.

De aquí la luminosidad de su figura. Don Francisco es un manantial de energía para las generaciones que se han sucedido en España desde los postreros años del siglo pasado. Directa o indirectamente, sépalo o no, apenas hay hombre de peso en la cultura española que no haya recibido la influencia de sus enseñanzas, y en particular la más alta de todas: el ejemplo de una vida agitada y valerosa en la juventud, noble y serena en la vejez, y siempre limpia y pura, y dedicada al servicio del hombre.

LIBROS RECIBIDOS

Lles y Berdayes (Fernando).—*La sombra de Heráclito*.—Habana, «El siglo XX», 1925.—Don. del autor.

The Smithsonian Institution.—*Annual report of the Board of Regents, 1921*.—Washington, Government Printing Office, 1922.—Don. de The Smithsonian Institution.

Carreras y Artau (Joaquín).—*Doctrinas de Francisco Suárez acerca del derecho de gentes y sus relaciones con el derecho natural*.—Dos ejemplares.—Gerona, Tip. Carreras, 1921.—Don. del autor.

Idem.—*Ensayo sobre el voluntarismo de J. Duns Scot*.—Dos ejemplares.—Gerona, Tip. Carreras, 1925.—Don. de ídem.

Sarmiento Laspiur (Eduardo).—*Por la*

organización de la paz (cuatro ejemplares).—La Plata, Librería M. García. 1925. Donativo de M. García.

Cavazzutti (Esteban).—*Misiones, Naturaleza, labor humana, crímenes*.—La Plata, Talleres Gráficos.—Don. del autor.

Río-Hortega (P. del).—*Conexiones entre las fibras musculares y el tejido conjuntivo*.—S. p. d. i.—Don. de la Junta para ampliación de Estudios.

Alberca (R.).—*Algunas observaciones favorables al origen monocelular de los corpúsculos gigantes*.—S. p. d. i.—Donativo de ídem.

Ídem.—*Contribución al conocimiento histopatológico de la elefantiasis nostras*.—S. p. d. i.—Don. de ídem.

Jiménez de Asúa (F.).—*Aplicación del método de Del Río Hortega a la tinción de las extensiones de sangre*.—S. p. d. i. Donativo de ídem.

Cabrera (B.).—*El paramagnetismo y la estructura del átomo*.—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1925.—Don. de ídem.

Cabrera (B.) y Piña (S.).—*La constante magnética de los complejos crómicos y oxicrómicos*.—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1925.—Don. de ídem.

Moles (E.).—*Densidad normal del nitrógeno químico*.—Madrid, Imp. Clásica Española, 1925.—Don. de ídem.

Palacios (J.).—*Flujo de gases a través de tubos capilares*.—Madrid, Imp. Clásica Española, 1925.—Don. de ídem.

Campo (Angel del).—*Los grupos de líneas no seriadas en el espectro del calcio*.—Madrid, Imp. Clás. Esp., 1925.—Donativo de ídem.

Menéndez (E.).—*Dibujo geométrico elemental*.—Madrid, imp. de Julio Cosano, 1920.—Don. de D. J. C.

Calvo y Sánchez (Ignacio).—*Retratos de personajes españoles del siglo XVI, relacionados con la historia militar de España*.—Junta de Iconografía Nacional. Madrid, J. Cosano, 1919.—Don. de ídem.

Pérez Agote (Dr. J.).—*Cirugía vascular experimental y aplicada*.—Madrid, imprenta de Julio Cosano, 1917.—Don. de ídem.

Historia Dómini Quijoti Manchegui. Traducta in latinem macarrónicum per Ignatium Calvum (Curam misae et ollae), cum prólogo Manoli L. Anaya. Editio nova, castigata et alargata.—Matriti, tip. Julii Cosano, MCMXXII.—Don. de D. J. C.

Mariscal (Dr. Nicasio).—*Don Alfonso X, el Sabio y su influencia en el desarrollo de las ciencias médicas en España*.—Discurso leído en la solemne sesión que las Reales Academias celebraron... el día 25 de noviembre de 1921, para conmemorar el VII centenario del nacimiento de dicho Rey, por el Ilmo. Sr..., en representación de la Real Academia Nacional de Medicina.—Madrid, imp. de Julio Cosano, 1922.—Don. de ídem.

Cid y Faidon (Leoncio).—*La conquista de España por los árabes*.—Avila, Imprenta de R. Sarachaga, 1894.—Legado Sales y Ferré.

Labón de Salazar (Francisco).—*Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas. Alias «Zotes»*.—Madrid, Imp. de P. Madoz, 1846.—Legado ídem.

Arenas López (Anselmo).—*Reivindicaciones históricas. —La Lusitania celtibérica*.—Madrid, Imp. Popular, 1897.—Legado ídem.

Guichot y Siena (Alejandro).—*Ensayo de recordatorio de las fiestas, espectáculos, principales funciones religiosas y seculares y costumbres de la vida pública que se verifican y se observan actualmente en Sevilla*.—Sevilla, Imp. S. M. Ariza, 1888.—Legado ídem.

* * *

ERRATA

En el artículo de D.^a Alicia Pestana, publicado en nuestro número anterior, se ha deslizado una errata, que, aun sin contradecir el sentido de la frase, modifica su significación. En la página 15, columna primera, línea 38, donde dice *nosotros*, debe decir *vosotros*.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.—Teléfono 316 M.