

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO XLVI.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1922.

NUM. 743.

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
18 de febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La circular sobre Instrucción pública, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, pág. 33.—Los hombres como agentes geográficos, por *MM. Jean Brunhes y Camille Vallaux*, pág. 35.—La educación bajo el comunismo: Los resultados de la educación soviética, por *Leo Pasvolsky*, pág. 37.—La función biológica de la infancia, por *D. Domingo Barnés*, pág. 41.—Notas pedagógicas: Higiene intelectual del alumno, pág. 51.

ENCICLOPEDIA

Cartas literarias, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, pág. 55.—«Ensayos» de Bacon, pág. 59.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Libros y Evangelios, por *D. Antonio Zozaya*, pág. 62.—Los «Estudios jurídicos y políticos», de *D. Francisco Giner*, por *Andrénio*, página 63.

PEDAGOGÍA

LA CIRCULAR SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1)
por *D. Francisco Giner de los Ríos*.

Menos limitada ha sido la actividad del Ministerio de Fomento, al cual pertenece, en rigor, el primer lugar ahora en punto a la obra de reformista del nuevo Gabinete.

(1) Fragmento de una «Crónica legislativa», de las que publicaba el Fundador en la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* hacia los años 1880-81. El sumario de esta Crónica era: La reforma del Código mercantil.—El Principado de Asturias.—La Circular sobre Instrucción pública.

La Circular del 3 (*Gaceta* del 4) a los Rectores, sobre Instrucción pública, ha sido sin disputa la disposición más acentuada en este sentido que ha publicado el actual Ministerio. La Circular deroga la del señor Marqués de Orovio, dictada en 26 de febrero de 1875, y que, junto con el Decreto sobre textos y programas, de la misma fecha, dió origen a la célebre cuestión universitaria; anuncia el propósito de llevar a las Cortes la derogación de este último, convertido hoy en ley, y encarga a los Rectores «que favorezcan la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del Profesor en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común a todos los ciudadanos.» Por último, dispone que los Profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión del mencionado Decreto y Circular, vuelvan a ocupar en el Profesorado los puestos que legítimamente les corresponden.

Prescindiendo de examinar este último punto, que se refiere a las personas, y atendiendo tan sólo a la proclamación de principios, la parte más importante de todo este notable documento, se comprende que haya excitado y preocupado vivamente a la opinión. Desde el memorable Decreto del Gobierno provisional de 21 de octubre de 1868, que consagró la libertad de enseñanza y la inviolabilidad del Magisterio, no ha emanado de los Poderes públicos una explicación más explícita, justa

y sensata acerca de tan vitales problemas. Las disposiciones del Gobierno del Sr. Cánovas del Castillo, inspiradas, sin duda, en los mejores deseos, habían intentado someter la enseñanza a los intereses de una determinada situación política. Comenzaron por declarar que la Universidad debía atenerse a un triple dogma religioso, político y social, dejando de ser el centro neutral de la educación y la cultura nacionales, que, dentro de ella, como en el seno de la sociedad toda, no puede engendrarse por la acción de una sola fuerza intelectual, sino por la honrada cooperación y legítimo influjo de todas las doctrinas, tendencias y opiniones; para trasformarse en una corporación de hombres sin personalidad, cuyo espíritu y cuyas enseñanzas deberían modificarse de tiempo en tiempo a compás de las formas del Estado y de los principios fundamentales de su régimen. Por fortuna, era imposible que esta pretensión se lograra— común destino de toda utopía subversiva—, y vino a reducirse a una mera declaración teórica, que sólo sirvió para perturbar el Magisterio público, ofender su dignidad e independencia y apartar de sus cátedras, no a todos los profesores disidentes, llámense liberales, racionalistas, republicanos, krausistas, carlistas, socialistas, materialistas, etcétera— ¡a Dios gracias!--, sino a un limitado número de entre ellos. No hace muchos meses, el señor Conde de Toreno—autoridad, probablemente más fidedigna en esta materia que en punto a legislación comparada de instrucción pública— lamentaba, en el seno de la Academia de Ciencias Morales, la multitud de maestros que aun quedan en nuestro Profesorado oficial contaminados, a su entender, de errores y herejía. He aquí de qué ha servido tanto celo, tanta declamación en nombre de la fe del Estado, de la sociedad, de la familia; tanto conflicto y tantas amarguras, como el Sr. Cánovas y su Gobierno se han visto estrechados a sufrir un día y otro en obsequio de los que, de buena fe, pero con inexperiencia notoria, juzgaban verdaderos intereses de la patria.

La utopía que en vano pugnaba por im-

perar en este orden pretendía cohonestar su exclusivismo hipotético con la libertad de la enseñanza privada, y el jurado de examen para sus alumnos. «El Estado—decía—es, entre nosotros, católico, monárquico y dinástico: católica, monárquica y dinástica debe ser la enseñanza por él sostenida y remunerada; ¿acaso no queda a las opiniones disidentes enteramente abierto el campo de la enseñanza libre?» Pero prescindiendo de si las trabas e ineficacia académica de los estudios privados en la actualidad (trabas que el Sr. Conde de Toreno juzga con una severidad que no cabe exceder) les permiten verdaderamente desenvolverse con ese supuesto paralelismo e independencia respecto de la enseñanza pública, para lograr lo cual no hay más sistema práctico que el de Inglaterra, ahora enseñado en Bélgica con éxito, ¿dónde hay más peregrino empeño que éste de ir conformando la enseñanza oficial a las vicisitudes de la vida política? Siempre sería injusto: ya que la posición de la enseñanza tocante a las trasformaciones del Estado, y recíprocamente ser la de una neutralidad respetuosa, conservándose aquélla siempre ajena a vicisitudes que en nada alteran la verdad científica, ni, por tanto, su investigación y exposición. ¡Pero qué pensar de esa utopía perpetuamente relagada a la religión de los ensueños, en tiempos y pueblos sumidos todavía en el vertiginoso torbellino de las revoluciones! ¡Cómo atribuir crédito alguno a un sistema que llevaría al profesor, v. gr., de derecho político—según ha notado un publicista— a declarar sucesivamente inmejorables la monarquía y la república, la revolución y la restauración, y la serie entera, poco edificante, de nuestras efímeras Constituciones! ¡Donosa manera de educar y adoc-trinar la juventud! Más valdría, y sería más decente para el Profesorado, declarar vacantes todas las cátedras, como cargos políticos y de confianza, a cada cambio de Gobierno. Después de todo, ¿por qué han de sustraerse unos cuantos centenares de destinos a la ley común española que manda remover el personal en estos casos, desde los empleados más conspi-

cuos hasta los estanqueros, administradores de lotería, escribientes, ordenanzas y otros funcionarios de cuyas opiniones depende la solución de los más graves problemas políticos?

LOS HOMBRES COMO AGENTES GEOGRÁFICOS (1)
por Jean Brunhes y Camille Vallaux.

La superficie de la tierra ofrece a nuestra observación asperezas continentales y sábanas líquidas, olas cuajadas en piedra, que son las montañas plegadas, y ondulaciones pasajeras y renovadas de partes constituidas por elementos más movibles, aguas o arenas; los glaciares, los torrentes y los ríos, los fenómenos eruptivos, no solamente accidentan por su misma presencia la corteza terrestre, sino que la modifican, la esculpen y, en cierto sentido, la reconstituyen incesantemente. Pero, al lado y en medio de todos estos agentes, de los que las acciones, racionalmente analizadas o explicadas, son el único objeto de la geografía física, existe otro agente modificador de la superficie terrestre, y que, sin duda, sobrepasa a todos los demás, si no por la potencia máxima de que dispone, al menos por el efecto global que realiza; si no por la definición rigurosa de su modo de operar, al menos por la facilidad de adaptación de su propia acción a los diversos cuadros naturales; si no por el carácter localizado de una manifestación prodigiosa, al menos por la generalizada e indefinida multiplicación de una serie de pequeños gestos, cuya suma renueva ella también, sin traba y con pujanza, las superficies continentales: la multitud de hombres, los 1.600 millones de seres humanos en continua actividad y en perpetuo crecimiento.

En total, existe una muy extensa parte de la superficie del globo que podría llamarse «superficie humana». La geografía

humana puede definirse, bajo la forma más sencilla y más clara, como el estudio de esta superficie humana, o más exactamente todavía, humanizada, de nuestro planeta.

La geografía física está hoy día constituida, gracias al desarrollo de las ciencias vecinas: geología, meteorología, botánica, biología general. A su vez, la Historia, la Arqueología, la Prehistoria, la Antropología, la Etnología, las Ciencias económicas y estadísticas se hacen cada vez más y más ricas de documentos verdaderos, y dueñas de sus propios métodos; todas ellas comprenden y explican que el hecho aislado puede ser susceptible de interpretaciones tan contradictorias, que no deben ser estudiadas aisladamente; hace falta volver a colocarlo en la corriente de la vida que le ha creado; es el eslabón de una cadena, y la materia de que está hecha esta cadena, si se permite esta expresión, es siempre, bajo formas diversas, este imponderable, este yo no sé qué, que no es reductible a ninguna forma sencilla, y que es lo que constituye la vida.

Emilio Boutroux ha dicho muy justamente: «un ilustre filólogo, uno de nuestros maestros más amados, Miguel Bréal, en su célebre *Ensayo sobre la Semántica*, expone que no hace falta considerar la lengua como una cosa existente en sí y evolucionando por sí misma, según leyes independientes del hombre. Todo lo que es condición exterior, cree él, juega únicamente, en la evolución de la lengua, un papel secundario y ocasional. La sola causa verdadera es la inteligencia y la voluntad humana.»

A fortiori, sucede lo mismo con la geografía humana. Todos los fenómenos vivientes dependen de un medio, pero de un medio que evoluciona y evolucionará siempre. Siguiendo esta concepción, y bajo el impulso de los que queriendo ser otra cosa que acumuladores de fichas, tratan de operar en todos los dominios con la maravillosa «resurrección» de que habla Michelet, las ciencias de observación, económicas, morales y sociales, deben llegar a ser estudios de medios, pero de medios que modifican y reforman la vida sin cesar.

(1) Notas traducidas de la obra de dichos autores: *La Géographie de l'Histoire. Géographie de la paix et de la guerre sur terre et sur mer.*—Paris. Félix Alcan. 1921.

Con la claridad de esta iluminación general de las ciencias que se relacionan con la vida, y especialmente con la vida humana, deben ser abordados los estudios de Geografía que se refieren al hombre. Pero se debe empezar, como es conveniente, por una observación la más positiva; el rigor de la observación debe ser la primera y fundamental garantía de la exactitud posible de la explicación ulterior.

Uno de los geógrafos contemporáneos más eminentes, el profesor Woeikof, de Petrogrado (muerto hace poco), ha formulado la exacta observación de que el hombre ejerce, sobre todo, su acción sobre la tierra, porque él se ha apoderado de los cuerpos movibles. Se puede llevar esta observación a su límite extremo. Una de las grandes partes de la obra humana consiste en manejar las moléculas de agua, es decir, dirigir la distribución de las gotitas de lluvia, extender las corrientes de agua, construir canales, llevar el agua corriente o estancada, gota a gota, sobre la superficie de los campos, para regarlos, o a las zanjas profundas de los desagües, para desecar las tierras. Lo mismo pasa con los cuerpos sólidos: el cultivo verdadero es siempre un mullido más o menos perfeccionado de las capas superiores; construir caminos, casas o minas, es primeramente cortar bosques o bloques, hacer movibles, y casi podría decirse muebles, las masas minerales y los troncos y ramas de vegetales, cuyas raíces se sujetan al suelo. Por todas partes el hombre rompe terrones—los terrones son algunas veces colinas o montañas—y corta, desplaza y amontona guijarros y piedras. Por todas partes se apodera de las partículas de arena, y reduce las rocas a partículas. Inversamente, reúne estas partículas, recoge el polvo y compone bloques. Funde minerales para fabricar lingotes. En suma, la obra total de la civilización material es hacer de lo desmenuzado amalgamas y conglomerados.

En un libro del que nos será permitido recordar brevemente su idea general, nos hemos esforzado en responder a las exigencias primordiales de la observación y

en exponer el modesto cuadro de una clasificación positiva (1).

Nos ha parecido que todos los hechos humanos de la superficie terrestre podían reducirse a seis tipos esenciales: 1.º, las casas, y 2.º, los caminos, que están siempre relacionados y que se entremezclan y se combinan para componer no solamente los pueblos y las ciudades, sino, como lo hemos indicado precedentemente, las expresiones materiales de estos totales políticos más complejos, Estados e Imperios: estos dos primeros tipos de hechos forman un primer grupo, al cual se le puede dar el nombre de «hechos de ocupación improductiva del suelo». Después vienen, 3.º, los jardines y los campos, y 4.º, los animales uncidos y los rebaños, plantas cultivadas, animales domésticos, que constituyen el segundo grupo, «hechos de conquista vegetal y animal.» Por último, los hombres destruyen y desplazan, sin otra intención, las riquezas orgánicas o inorgánicas; 5.º, devastaciones vegetales o animales, y 6.º, explotaciones minerales, que componen el tercero y último grupo de hechos esenciales, los de «economía destructora».

Ocupación improductiva del suelo, conquista vegetal o animal, economía destructora. ¿No podríamos decir más sencillamente todavía y de una manera más antitética: ocupación estéril, ocupación productiva, ocupación destructiva? La ocupación destructiva señala, en general, el primer momento de la instalación humana en un punto del globo; la ocupación productiva es la condición permanente de la subsistencia, y la ocupación estéril o improductiva es el último término y constituye la revelación más estable y la más caracterizada de su actividad.

Esta clasificación, primer ensayo de este género, ha sido propuesta, sin ningún dogmatismo, como un «medio» a título de procedimiento cómodo para desenmarañar el dédalo de rasgos característicos de la actividad humana en la superficie del suelo. Pero a lo que debemos atenernos con toda la animosidad de nuestro más con-

(1) Jean Brunhes, *La Géographie humaine*.

vencido pensamiento, es al principio inspirador, y al resultado objetivo de esta clasificación. Debemos darnos cuenta, con entera buena fe, que jamás se ha querido reducir la geografía humana al solo orden de hechos «visibles y fotografiables»; sin embargo, hace falta repetir una vez más que los hechos de ocupación estéril del suelo, los de conquista vegetal y animal y los de economía destructiva son, por una parte, los intermediarios, a modo de intérpretes indispensables, que confieren la consagración humana a todos los demás hechos de la geografía natural, y, por otra parte, son los puntos de partida o las señales visibles de todo lo que en la esfera de la actividad humana debe legítimamente relacionarse con la Geografía. Todas las ciencias morales y sociales se ocupan en el fondo de los mismos hechos complejos de la actividad humana; pero los etnógrafos o los estadistas no ejecutan la misma labor que los historiadores, ni éstos la de los estadistas o etnógrafos. Aunque los trabajos de unos deban ayudar a los otros, los geógrafos no deben, sin embargo, repetir ni los unos, ni los otros. Deben tener un dominio de examen y de análisis que les sea absolutamente propio. La Geografía está situada en una encrucijada donde se encuentran muchos hechos procedentes de distintas direcciones; sin embargo, debe estar en un radio de acción muy distinto, donde solamente sean admitidos los hechos que tengan legítimo derecho de acceso.

Hace falta, pues, salir resueltamente de las generalidades y de las relaciones vagas entre la Naturaleza y los hombres. Es justo, pero insuficiente, decir con Napoleón: «La política de los Estados está en su geografía». Por esto es por lo que intentaremos, por nuestra parte, exponer los fundamentos de una verdadera y nueva geografía política.

LA EDUCACIÓN BAJO EL COMUNISMO

Los resultados de la educación soviética (1)

por Leo Pasvolsky

El sistema de educación de la Rusia soviética en los planes de los que dirigen la obra educativa del país lo hemos descrito en un artículo precedente. ¿Cuáles han sido los resultados efectivos?

En el séptimo Congreso ruso de Soviets, celebrado en Moscú, A. Lunacharsky, Comisario de Educación, presentó un informe detallado referente al estado de la educación en la Rusia soviética a fines de 1919. Este informe, publicado en el oficial *Izvestiya*, de Moscú, el 19 de diciembre de 1919, pone en evidencia un número de hechos realmente sorprendentes de la obra de la educación bajo el comunismo.

En diciembre de dicho año había en las treinta provincias de la Rusia soviética dos mil quinientos *kindergartens*, y otras instituciones para niños que aun no tenían la edad escolar, esto es, los siete años. Había acomodo, pues, para unos 200.000 niños. Estimando el número de niños por bajo de la edad escolar en cuatro millones, tienen facilidades para su educación pre-escolar un 5 por 100 del número total.

El número de escuelas del primer período o grado de la labor unificada escolar era 46.472; el del segundo período o grado, 2.632. El número total, pues, de escuelas para niños de edad escolar era 49.104. El número de alumnos que frecuentan estas escuelas es como sigue: en las escuelas de primer grado, 2.618.000; en las escuelas de segundo grado, aproximadamente, unos 200.000; el número total de alumnos asciende, pues, a 2.818.000. Calculando el número de niños de edad escolar en la Rusia soviética algo sobre nueve millones, vemos que escasamente el 30 por 100 del número total recibe instrucción; el exacto informe de Lunacharsky sobre esta cuestión dice: «actualmente, 27 por

(1) En el número anterior del BOLETÍN se ha publicado de este mismo autor otro trabajo, del que es complemento el presente.

100 de todos los niños de edad escolar reciben instrucción».

La razón de esto no descansa, naturalmente, en falta de facilidades para tener edificios escolares. Dividiendo el número total de alumnos por el número total de escuelas, vemos que cada escuela tiene, por término medio, 55 alumnos; es decir, el número usual de alumnos en *una clase* de una escuela pública americana.

Ni tampoco la razón de ello descansa en la falta de maestros, como es costumbre suponer. Lunacharsky declara en su informe que el número de maestros en todas las escuelas de primero y segundo grado a fines de 1919 era de 400.000. Estos medios de que disponían dan, como término medio, algo como ocho maestros para cada escuela, y un poco más de *siete alumnos para cada maestro*.

¿A qué obedece esta sorprendente situación? Lunacharsky no lo declara en su informe. Pero las cifras que presenta sirven como un fuerte comentario sobre el estado de la educación en la Rusia soviética.

No hay dato estadístico valioso sobre el estado de la educación en 1920; pero juzgando por las repetidas lamentaciones de Lunacharsky, especialmente desde el comienzo de la guerra con Polonia, referentes a las requisiciones de edificios escolares para servicios militares, la situación apenas habría mejorado, puesto que él presentó su informe ante el séptimo Congreso de Soviets. La única fase de la situación en que hay cambio muy manifiesto es el presupuesto de gastos. A final de 1919 los gastos para los dos grados de la escuela de trabajo unificada ascendían a más de cuatro mil millones de rublos. Al final de 1920, estos gastos habían aumentado muchas veces. Pero no hay mejoras en la situación que respondan a estos vastos aumentos; muy al contrario. Ni hay señal de ninguna mejora durante 1921. Es verdad que la última estadística señala mayor número de niños en las escuelas; pero este aumento es debido al hecho de que el territorio inspeccionado por los soviets es mayor de lo que era en 1919—no a un

cambio en el tanto por ciento de los niños de edad escolar que actualmente reciben enseñanza.

En el dominio de la educación superior, Lunacharsky hace notar en su informe que «el cuidado especial que la Comisaría de Educación ha dedicado a las instituciones de enseñanza superior está de manifiesto en el tremendo aumento de su presupuesto». Durante la segunda mitad de 1919, más de cuatrocientos millones de rublos se destinaron al mantenimiento de las Universidades y de las Escuelas Superiores. Lo que la Comisaría de Educación presenta para estos grandes gastos es un registro de 158.000 estudiantes, de los cuales, sin embargo (según el informe de Lunacharsky), solamente 55.000 prosiguen actualmente estudios. Considerando la angustiosa necesidad de especialistas en Rusia y el hecho de que las Universidades y Escuelas Superiores que han quedado son las únicas instituciones lógicas para la enseñanza de tales especialistas, el «éxito» del régimen soviético dando posibilidades sólo a cincuenta y cinco mil individuos de una población de al menos cincuenta y cinco millones para asistir a las Universidades, cuya matrícula es gratuita, y que están abiertas, sin ninguna clase de examen, a todos los individuos que hayan cumplido 16 años, parece la más asombrosa clase de fracaso.

Lunacharsky hace constar en su informe que uno de los caracteres más satisfactorios de la obra de la educación superior es el hecho de que muchos individuos de la clase proletaria y campesina son atraídos por las Universidades. Conocidas facultades especiales, como las Facultades de Obreros, están pobladas por ellos. Pero los resultados estadísticos de esta obra están lejos de justificar el optimismo del Comisario. Según la *Krasnaya Gazeta* del 5 de setiembre de 1921, la primera clase graduada de la Facultad de Obreros de Petrogrado en 1.º de enero de 1921, sólo tenía 60 estudiantes.

La obra en el dominio del arte, organizada por la Comisaría de Lunacharsky, está concentrada en las manos de la División de

Arte, que ha ocupado el lugar de la anterior Academia de Arte, la cual educó a tantos famosos pintores y escultores. La Academia fué abolida por decreto de 14 de abril de 1918. En lugar de las escuelas que ella mantenía, se establecieron escuelas oficiales de arte en varias ciudades. Según el informe de Lunacharsky, a fines de 1919 había siete de estas escuelas, con un total de cuatro mil estudiantes inscritos y un presupuesto de gastos que asciende a 155.000.000 de rublos. Los instructores en estas escuelas son elegidos por los estudiantes mismos. La inscripción oficial no indica, claro está, la asistencia a estas escuelas. Un instructor de la Escuela de Arte de Moscú, recientemente evadido de este punto, dice que muy pocos de los alumnos inscritos asisten, en realidad, a las clases; en uno de los casos, el instructor se había quedado con una sola alumna, que esperaba llegar a ser su mujer.

El aumento de gastos en la Comisaría de Educación, durante el pasado año, ha sido muy grande; el presupuesto de 1919 fué de 17.244.000.000 rublos, mientras que el presupuesto de 1920 fué de rublos 100.049.000.000.

La depreciación del rublo juega, claro es, una parte muy importante en este aumento numérico. Pero no es ésta la única causa. Durante el año 1920, el ya enorme personal de cada departamento de la Comisaría había aumentado todavía más. Por ejemplo: los Soviets de Educación, dispuestos en el esquema general del aparato administrativo de la Comisaría, no habían sido, en realidad, elegidos en muchas partes de Rusia hasta 1920. En la ciudad de Petrogrado, estas elecciones no se hicieron hasta muy recientemente. El número de delegados para estos soviets, elegidos por los obreros de las factorías y fundiciones, sólo era dos mil. Lo bueno que estos dos mil obreros harán en el Soviet de Educación, que es meramente un cuerpo consultivo de la División de Educación, es más que problemático; pero que su elección añadirá un nuevo gravamen al ya penosamente sobrecargado presupuesto de la Comisaría está, con seguridad, fuera de

duda. Y Petrogrado es, claro está, un pedazo de la Rusia entera, donde se da exactamente el mismo estado de cosas (1).

De tan aparatosa manera, los directores soviéticos de la educación establecen su teoría; con tal solemnidad proclaman su sistema como la última palabra de la ciencia social y pedagógica; tan pródigamente gastan billones de papel moneda en la obra de la educación, los verdaderos resultados de su obra educativa indicarán alguna, pero pequeña mejora en las manifestaciones externas de la obra de ilustración en la masa del pueblo.

I

Pero la obra de la educación bajo el comunismo en Rusia, ¿ha contribuido con algo a la ciencia pedagógica general? Si admitimos que teóricamente el sistema educativo del Soviet ha conseguido introducir alguna novedad, ¿es ésta aplicada realmente en la práctica? En otras palabras, el experimento ruso de educación comunista ¿ha hecho algo para enseñar al mundo?

(1) Para información desde el punto de vista *no bolchevista* sobre las condiciones generales de la vida del niño en la Rusia soviética y sobre la situación reinante, particularmente en la «escuela unificada del trabajo», véase «The Tragedy of Child Life under Bolshevism», por el Dr. Boris Sokolov, en *Current History* de julio, 1921, y «Russian Culture under the Soviets», por A. F. Damansky, en *The Living Age*, de agosto 13, 1921. Damansky es un escritor ruso que, bajo el régimen comunista, se vió obligado a solicitar empleo como maestro en una escuela de Petrogrado. Su artículo contiene la siguiente descripción de un día de escuela:

«En Petrogrado, durante el pasado invierno (1920), los niños entraban en la escuela a las 9,30. Como no había servidores, o éstos descuidaban sus deberes, la primera tarea de los niños era traer leña, encender el fuego y, pala en mano, echar fuera la nieve. A veces, toda la escuela debía trasladarse a otra parte de la ciudad, donde había un depósito de leña destinado a esta escuela. Los niños debían arrastrar esta leña en trineos... El primer período de la escuela empieza alrededor del medio día. Al volver de su trabajo, excitados y ya físicamente cansados, los niños se arrojan sobre sus bancos conforme llegan, con gabanes y gorros puestos, y luchan con el estudio hasta terminar la hora académica, es decir, 40 minutos. Después de esto, van todos hasta el mal tenido comedor, y reciben su almuerzo, consistente en media libra de pan y algo de sopa de trigo o de maíz. Después del almuerzo, otro período de 40 minutos. Este segundo período finaliza el día escolar, y los niños son despedidos.»

La teoría de la educación bajo el comunismo es completamente una teoría de clases; se propone inculcar el conocimiento de clase y la ideología de clase. Dejaremos al entendido en pedagogía el decidir si semejante teoría es preferible a la teoría humana de educación, no de clase. Pero, tal como ella es, esa teoría no ha sido llevada en la Rusia soviética a un grado muy extenso.

Las razones de ello son perfectamente claras. Si hay en la Rusia soviética 400.000 maestros, como afirma Lunacharski, no pueden ser todos comunistas, o, por lo menos, personas animadas de psicología comunista. Y, de hecho, una muy gran mayoría de estos maestros son, sencillamente, los mismos hombres y mujeres que han enseñado antes en las escuelas. No pueden éstos saltar, desde un sistema educativo general, a un sistema de clase; pueden continuar enseñando únicamente, poco más o menos, como han enseñado antes. Las autoridades soviéticas conocen esto; pero, imposibilitados de encontrar otros maestros, se ven obligados a aceptar la situación como inevitable. Pero, aunque las autoridades del Soviet aceptan la situación y procuran sacar lo mejor de ella, algunos de los grupos más radicales rehusan hacer lo mismo y proclaman un frecuente y muy acentuado criticismo. Otra vez tomamos la situación de Petrogrado como típica; en efecto, es más que típica, puesto que Petrogrado es la ciudad «más comunista» de la Rusia soviética.

Discutiendo el estado de la educación en Petrogrado, la *Krasnaya Gazeta*, de Petrogrado, declara que «las escuelas son sordas para las apremiantes necesidades de la república, y en ellas, los hijos del proletariado son separados de los intereses de su propia clase». El órgano oficial hace notar, por ejemplo: que el carácter del Parlamento británico es estudiado de preferencia a la Constitución soviética. Y la *Krasnaya Gazeta* pretende encontrar una explicación de esto en la composición del personal docente de la División de Educación. Apoyándose en una extensa investigación, el periódico asegura que, del total

de 24.839 personas que constituyen todo el personal de la División de Educación, «9.439 fueron antes *burguesía e intelectuales burgueses*; 1.490 fueron propietarios; 1.117, oficiales de burocracia». Y el periódico exclama irónicamente que estos burgueses están ahora trabajando «con el sudor de su frente por introducir la educación comunista y por destruir en los niños las ideas de respeto para «la sagrada institución de la propiedad privada de los medios de producción» que viene siéndoles inculcada por sus retrógrados padres y para educar esos niños en el espíritu de la realización de los propósitos de clase del proletariado».

Pero ésta no es la mayor crítica que el periódico hace de las autoridades gubernativas en educación; declara que «si usted dice a cualquiera de nuestros directores que hay 9.439 *burgueses intelectuales* en la División de Educación, se sorprenderá usted de que hay crasa ignorancia del empleo de estas dos palabras juntas, de que *inteligencia* y educación son superclases, etcétera»...

Análoga crítica de las escuelas superiores se hace en *Pravda*, de Moscú, del 8 de julio de 1920. En este número se declara que, «no obstante cerca de tres años de dictadura del proletariado que han pasado sobre las escuelas superiores, sin embargo, gracias a los esfuerzos de los profesores, las escuelas han venido a conservar la misma naturaleza, excepto en la forma, que tenían bajo Kasso (el más reaccionario de los ministros de Educación bajo el régimen imperial)».

Cuando pasamos a las capitales provinciales y a las aldeas, la situación es aún peor. Por ejemplo, en muchos sitios, la retribución por la enseñanza no ha sido abolida. El *Pravda*, de Moscú, de 20 de junio de 1920, refiere un caso, en una pequeña ciudad donde la retribución por la enseñanza, por cada alumno, era de 1.000 rublos en moneda Kerensky, una libra de harina, diez de patatas y diez libras de manteca.

Lo que ha sucedido en la obra de la educación es sencillamente esto: los mejores

talentos pedagógicos han desaparecido de las escuelas, o arrojados de ellas, o marchándose por su propio acuerdo. Han quedado, entre los maestros, los más pobres y peores elementos. Lo que ellos enseñan no es ni comunismo ni educación general, porque la mayoría de ellos sólo están allí por los privilegios que puedan obtener. Entre los que tienen conocimientos, muy pocos son comunistas; pero la situación general les hace imposible aplicar realmente sus talentos pedagógicos.

Es lo más característico que, según informe de Lunacharsky, sólo había 200.000 alumnos en las escuelas de segundo grado. Es decir, que de todos los niños de la Rusia soviética de más de doce años, únicamente doscientos mil estaban oficialmente inscritos para asistir a estas escuelas; cuántos realmente asistían, es desconocido. Es verdad que el Gobierno soviético alimenta y viste a los niños que van a las escuelas, y este hecho deslumbra al observador extranjero, que deja de mirar al lado contrario. Pero, después de todo, el alimento y las ropas que el Gobierno soviético da a los niños de las escuelas es una pequeña parte de las necesidades y comodidades de la vida que el régimen soviético quita a los padres de esos mismos niños.

II

Sobre la base de los hechos aprovechables relativos al estado de educación en la Rusia soviética, es cierta la afirmación de que el comunismo ruso, a pesar de sus pretensiones de teoría, no ha contribuido en nada durante sus tres años de experimentos al acopio mundial de conocimientos. Por lo que hace a la obra concerniente a la ilustración del mismo pueblo ruso, es obvio que mientras dure el que menos del 30 por 100 de todos los niños de edad escolar reciban instrucción, el tanto por ciento de analfabetos forzosamente ha de continuar tan alto como siempre era bajo el régimen imperial, el encarnizado y consecuente enemigo de la educación popular.

En el dominio de la educación, como

en todas las demás fases de la vida en la Rusia actual, hay un tremendo abismo entre las singulares pretensiones de los directores del régimen soviético y los desmedidos elogios de sus apologistas, por una parte, y los hechos oficiales y auténticos de la situación real, por otra.

LA FUNCIÓN BIOLÓGICA DE LA INFANCIA

por Domingo Barnés,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

El problema.— Mallebranche hubiera deseado que nacióramos adultos, y Juan Pablo hubiera aspirado a prolongar la infancia; el paraíso que cada hombre tiene, como la humanidad tuvo el suyo. Pero el problema del sentido y *significación de la infancia*, planteado no en el terreno teológico, filosófico o poético — en el frívolo sentimentalismo al uso o en una honda poesía como la de Juan Pablo o la de Goethe —, sino en el terreno fundamentalmente biológico, no lo encontramos realmente hasta llegar a los pedagogos modernos, sin desconocer admirables anticipaciones, como la de un Rousseau.

En cambio, para los pedagogos modernos, para un Claparède, por ejemplo, es fundamental el destacar la función biológica de la infancia. Tiene su razón de ser: sirve para adquirir la experiencia de la vida. El niño es pequeño, no *porque* no es grande, sino para hacerse grande. Debe, pues, desenvolverse para sí mismo.

No basta para definir biológicamente la infancia señalar los caracteres somáticos y psíquicos que hacen del niño no un «hombre en miniatura», sino una etapa de la vida con rasgos y fisonomía propias. Podría bastar para una biología descriptiva, términos que, en realidad, son contradictorios, ya que una biología propiamente dicha ha de ser forzosamente funcional. Definir biológicamente un órgano equivale a señalar la función que realiza. ¿Cuál es, pues, la función que corresponde a la infancia en la economía de la vida humana?

Importancia del problema para la Pe-

dagogía.—No es necesario señalar la importancia básica que tiene el problema para la ciencia de la educación, porque si para Biología es éste uno de tantos problemas capitales, y para la Paidología es su problema central y definitorio, para la Pedagogía es su problema primario, y de él y de su solución habrá de derivarse, como de un postulado, el núcleo principal de todo cuerpo de doctrina pedagógica que no acabe por negarse a sí misma.

Tiene razón la Pedagogía moderna en considerar la solución de este problema como su fundamento y punto de partida. Porque si la infancia es un *pis aller*, hay que abreviarla, recortarla y reducirla lo más posible; si el niño es el hombre en miniatura, es preciso aligerar su niñez todo lo posible para que llegue a su estado de plenitud respecto del cual todos los demás, acres e inmaduros, son sólo etapas inevitables sin valor ni sustantividad. La imitación y el juego serán intelectualizados, sofocados en su espontaneidad, utilizados como expedientes para apresurar el paso, convertidos en procesos de influencia de fuera adentro, no en procesos de desarrollo de dentro afuera. Y la respuesta rica, viva y espontánea del niño a los ideales inmediatos y biológicos, todos los cuales ensaya entregándose plenamente a ellos, por lo que su vida tiene así el valor de una continua y fecunda experiencia, y ésta brota de su vida peculiar y propia, serán rígidamente podadas para que responda sólo a aquellos ideales, a aquellas sugerencias artificiales de valor ético o pedagógico, emanadas del educador, y que, por lo mismo, no serán para él ideales vitales, es decir, no despertarán su interés ni se entregará a ellos plenamente.

Sólo reconociendo la sustantividad de esta etapa de la vida podrá orientarse la pedagogía en el sentido de su respeto y en el firme anhelo de dejar madurar la infancia. Y no sólo, como en la mayor parte de los educadores, por lo que ha de sobrevenir, y que en ella se prepara y condiciona, sino por sí misma, por sus propios fueros y exigencias, por su realidad y por sus fines propios. Y sólo fijando la función que la

infancia llena en la trayectoria del hombre podrá el educador no sólo no perturbar esta función—el religioso temor de Rousseau, aunque en éste la interposición del concepto de naturaleza, aun no bien definido por sus comentaristas, nos impide, a veces, llegar a la última raíz biológica, a la *natura naturans*—, sino estimularla, exaltarla y encauzarla al mismo tiempo. Sólo cuando cada órgano cumple bien su función propia, consiente y contribuye a la marcha normal y al desenvolvimiento pleno del organismo entero.

Algunas sugerencias de Ortega y Gasset acerca del problema.—En el trabajo que acerca de «Biología y Pedagogía» publica Ortega y Gasset en el tomo tercero de *El Espectador*, encontramos un cuerpo de doctrina que podemos esquematizar y glosar al mismo tiempo, aun cuando el comentario no siempre se ciña al sentido estricto del original, ya que más que hacer una exposición de éste, lo que nos interesa es tomarlo como punto de partida, que bien lo merece la autoridad excepcional de este maestro.

En primer lugar, para Ortega y Gasset las etapas de la vida, como las etapas de la civilización, se niegan, superándose, pero no se suprimen. Así, la civilización más adelantada no elimina el salvajismo, sino que se lo incorpora. Quizás lo que se llama decadencia de las naciones civilizadas *por exceso* de refinamiento no sea sino la depresión producida por la asfixia de ese elemento de salvajismo que da la tonicidad vital, la virilidad y el ímpetu a las civilizaciones ascendentes.

Del mismo modo, la virilidad no suprime, sino que «completa»—diría Claparède—la infancia. Sólo es robusta la virilidad en que la infancia ha madurado y ha podido producir sus flores y sus frutos. Como nos interesa la silueta de la vejez en la que la vida, curvándose sobre sí misma, aspira a volver a encontrar el paraíso de la infancia de que hablaba Juan Pablo. El niño y el viejo carecen de ojos, el uno, espontáneamente, el otro, con rebelde obstinación para la «realidad real» que les rodea, y el niño se concentra vibrante en el deseo, y

el viejo se refugia en el recuerdo como en mundos «idealmente reales» de esperanza o de reposo.

Esta subsunción y supervivencia de la infancia en la virilidad la pone bien de relieve Claparède, viendo en el genio una como *prolongación* de la infancia; los sabios, sobre todo, son niños grandes, porque presentan caracteres intelectuales típicos de la mentalidad infantil; *curiosidad* hacia la causa de los fenómenos, amor al *juego* (experimentos, etc.); *fantasía* (que interviene en la construcción de la hipótesis), y, en fin, *visión ingenua*, ausencia de rutina.

El medio ambiente del niño.—Ahora bien: ¿cómo caracterizar la función de esta etapa infantil de la vida? Como siempre que se quiere caracterizar un ser vivo, es preciso hacerlo en relación del medio. Y no ya porque el ser vivo vaya formándose y seleccionándose en función de reacción contra el medio, en respuesta de él y sometido, por tanto, a su influjo condicionante, como quiso la biología evolucionista, que consideró sólo un aspecto del problema y no el primordial, sino porque, como ha puesto de relieve la más moderna biología, el ser selecciona, a su vez, este medio y la peculiar estructura de sus órganos y sus posibilidades biológicas condicionan esta selección. No tiene el ser vivo respuestas para las cosas que nada le dicen. Pues bien: así como aquella parte del medio general, para la que no tiene capacidad receptora, no es para él medio ambiente—o paisaje—, en cambio, lo que constituye propiamente su medio forma ya parte suya. El paisaje seleccionado, y en relación con el cual vive y se desenvuelve, es, pues, la mitad del niño. Hay, pues, que caracterizarlo para conocer al niño por entero. Ahora bien: su paisaje es para el adulto, fundamentalmente, objeto de su conocimiento: para el niño es objeto de sus deseos, su *Desiderata*. Y es que el hombre afronta siempre la realidad como objeto de conocimiento para su razón, aunque también, pero secundariamente, como objeto de leyenda para su fantasía. Ésta, aguijoneada por el deseo, completa, suple, su-

planta, a veces subrepticamente, guía, y, aun, a veces, desvía la labor de aquélla. El conocimiento y la leyenda, la razón y la fantasía son como dos hilos con que se teje el razonamiento, sin que podamos siempre discernirlos. Entra, así, a torrentes, en el mundo frío y sereno de la razón, todo el caudal de nuestra emotividad, las «razones del corazón», y con él, nuestra personalidad más íntima. Pero, salvo en la locura, en la que el mundo de la fantasía derroca y sustituye el mundo de la razón—y quizás el delirio no sea sino la reacción defensiva de ésta, y, por lo mismo, lo más cuerdo de la locura—, en la vida normal del hombre la razón tiene a la fantasía encadenada.

En cambio, el niño es el forjador de leyendas por antonomasia. Todo lo recibe no real, sino idealmente, y como su conducta se atempera inmediatamente a ese ambiente idealizado, a esos excitantes ideales, a sus ideales, en ninguna otra edad de la vida se reacciona más espontáneamente a los ideales como incentivos para la acción, y por eso el niño es también por antonomasia el realizador de ideales.

«La literatura, genuinamente infantil, ha proyectado, sin darse cuenta, el secreto de la psicología pueril sobre ciertos objetos simbólicos, dotados de mágica eficiencia. La *¡Mesita, componte!*, la varita de virtudes poseen la gracia de convertir el universo en un paisaje habitado por cosas deseadas. Pues bien: la auténtica varita de virtudes es el alma misma del niño (1).»

La biología de la adaptación y la de la vida propiamente dicha.—En Delage encontramos muy bien resumida y expresada esta distinción y primacía, por lo menos un aspecto de ella, de los fenómenos vitales primarios y aquellos otros de adaptación a un medio que sólo mediante aquéllos se hacen posibles.

«Nos encontramos — dice, en suma — ante dos grandes fenómenos que caracterizan la evolución del mundo orgánico: por una parte, la aparición de las distintas especies, la diferenciación en todos los gru-

(1) *El Espectador*, tomo III.

pos que nos ofrecen las clasificaciones de los animales y de los vegetales, la complejidad creciente de los organismos y su evolución de las formas más inferiores a las más elevadas; por otra parte, la adaptación de los seres vivos a las condiciones y a las necesidades del medio que las rodea.»

Y Delage pone a continuación de relieve cómo cuando hablamos de animales inferiores y superiores no entendemos que los primeros estén peor adaptados que los segundos al medio que les rodea.

Por otra parte, entre todos los criterios adoptados como base de las clasificaciones de especies y géneros, nunca aparece el del carácter adaptativo de las estructuras. Se busca para establecer el parentesco una comunidad de origen, no una convergencia a que se llegue por la identidad de funciones que realizar. Para encontrar el origen filogenético de un órgano, no se busca aquel que llena la misma función en los seres colocados más bajos en la escala, sino aquel órgano que tiene en otros seres el mismo origen embriogénico. Así, no se buscará el origen de las alas del pájaro en el ala del insecto, sino en la parte anterior del reptil. Del mismo modo encontramos a la ballena tan perfectamente adaptada al medio acuático como los peces, y la aproximamos, sin embargo, a los mamíferos terrestres, cuyo sistema de adaptaciones es tan distinto.

Por todo esto son posibles ciertas concepciones biológicas — teoría de la mutación de Vries, la ortogénesis d'Eimer y de Nœgeli; la «separación en el espacio», de Moritz Wagner; la «selección fisiológica», de Romanes, etc.—, que prescinden en absoluto de las cuestiones de adaptación. En cambio, la teoría de Darwin, y más aun de sus discípulos, es exclusivamente una teoría de la adaptación: la selección natural no se preocupa más que de las variaciones *útiles* para la adaptación, y cree que al mostrar el desenvolvimiento de estas variaciones muestra al mismo tiempo el modo de diferenciación de las especies.

La reacción del niño respecto de su medio ambiente.— Concebida la relación del ser vivo con el ambiente como una

adaptación progresiva de aquél a éste, como pensaba la biología del siglo XIX, tenía que preocupar, principalmente a la Pedagogía en ella inspirada, los órganos y funciones que pudiéramos llamar externas, y que son las encargadas de realizar esa adaptación. Por eso la doctrina de las secreciones internas produjo una tan honda revolución en la Biología y le abre tan amplios horizontes. Starling ha llamado a la sustancia básica de la secreción interna «hormona», lo «incitante»; y los ingleses suelen llamar a estas secreciones «los mensajeros químicos». Pues bien; la hormona no lleva su mensaje al exterior, no adapta el organismo a ningún medio, es la suya una función interna. Y la Fisiología y aun la Terapéutica, en vez de detenerse en el examen exterior de los órganos, acuden a este plano de la «regulación», que es, frente al de la adaptación, el más hondo de la Fisiología, y en el cual se acerca más a la vitalidad más general, más unitaria, respecto de la cual la vida representa como un proceso de progresiva división, diferenciación y especificación.

También en la vitalidad psíquica nos encontramos frente a las funciones que en el sentido indicado pudiéramos llamar externas, que nos ponen en relación con el medio y nos adaptan a él, otro plano psíquico más profundo, de regulación interna, que nos acerca más a la vitalidad primigenia, y que es como el lubricante y excitador de las funciones externas.

El deseo como un regulador de la voluntad.— Puede escogerse el deseo como un ejemplo de esas funciones internas de regulación. De un hondo impulso volitivo primario que está en la raíz misma de nuestra vitalidad, brota un vago anhelo por las cosas que creemos irrealizables, un vivo deseo por aquellas que juzgamos difícilmente asequibles y un querer firme y claro aquellas cosas que vemos en un plano inmediato de efectividad. Como estos diversos planos de posibilidad son más bien diferencias de perspectiva, y ésta es siempre variable en el hombre, pasan las cosas de uno a otro plano con relativa facilidad,

según el mecanismo de las ideas, y más aún de los sentimientos. En el niño, los grados de posibilidad, y, por tanto del querer, se mezclan y confunden.

El deseo y los sentimientos infantiles. Para Ortega Gasset pudiera, quizá, considerarse el volumen de los deseos como uno de los planos fundamentales del carácter. De ese paisaje se destacarán luego nuestras voliciones concretas y a él volverán, esfumándose, nuestras voliciones fracasadas. Todo deseo o queda agostado en «mero deseo» o llegará a ser como una volición inmadura, indecisa, aun no condensada, o como una volición impotente, estéril y desecada. Importa a la vitalidad de los pueblos, y es ley primordial de toda pedagogía que parta del respeto a la función biológica de la infancia, ampliar ese paisaje de los deseos, alumbrarlos y darles cauce, tonificarlos y exaltarlos, que nos acerquen a la vitalidad más honda y tallar en esa cantera viva un carácter lo más complejo y rico posible, henchido de voliciones y de ideales, es decir, de afirmaciones vigorosas de las múltiples facetas de una personalidad ya unificada.

«El deseo es, pues, una función interna. Impráctico si se le confronta con el medio, es útil como regulador de la voluntad y de otras funciones anímicas. Cuanto mayor sea nuestro repertorio de deseos, más grande es la superficie ofrecida a la selección en que se va decantando el querer. El deseo, por tanto, vierte su influjo dentro del organismo psíquico (1).»

Los sentimientos como funciones psíquicas internas.—El tipo ejemplar de las funciones psíquicas internas nos los ofrece el mundo de los sentimientos. Algunos autores parecen abstraer, en cierto modo, el deseo de la esfera de lo volitivo para insertarlo en sus raíces y en sus ramificaciones, en el campo del sentimiento. Dentro de esta tendencia podemos considerar a Shand, aun cuando reaccionando con la frecuente confusión entre los deseos y las emociones, a pesar de que aquéllos vayan siempre como inundados por éstas. Toda

emoción es una realidad compleja y con un fin propio. El deseo es una abstracción; su realidad se apoya en la realidad primaria de la emoción, y de ella toma su fin, ya que no lo tiene propio. Y no sólo en las emociones e impulsos primarios, sino también en los sentimientos más elevados, tiene el deseo su fuente más fecunda. Surgen así muchos deseos, porque hay preformados un amor o un odio. El sentimiento de amor nos lleva a desear la presencia del ser amado y a desear también su ventura. Y como los bienes que podemos desear que se acumulen en el ser amado son innumerables, el amor, en sus manifestaciones, pródigo, como todo lujo vital, es fuente perenne de deseos, cuyo fin nunca se ve satisfecho. Así también, el que ama el poder y la riqueza, como son deseos que no tienen el fin en sí mismos, sino que sirven a otros fines sentimentales, cuya satisfacción persigue inútilmente, nunca se sacia.

Esta distinción nos interesa, porque no siendo el deseo un sistema primario e independiente, no puede considerarse como base del carácter ni podemos considerar éste como una colección de deseos: hay que buscar las fuerzas que están tras de ellos, y cuyos fines adopta y sirve. De las emociones y de los sentimientos, habría que partir para un estudio científico del carácter. Y a esas fuerzas principales habrá que referir las otras cualidades constitutivas del carácter. Concebir el carácter como un haz de esas cualidades aisladas — «independencia», «generosidad», «candor», «reserva», consideradas popularmente como «buenas» y «malas», para llevar a una clasificación no menos popular de los caracteres en buenos y malos — que, como los deseos, no son fuerzas independientes —, en vez de buscar los sistemas a que pertenecen, podrá servir de base empírica para una clasificación superficial de los caracteres; pero no para un planteamiento fundamental del problema del carácter.

Consecuencias pedagógicas.—En todo caso, en cuanto a las consecuencias pedagógicas, como ya indicábamos, no tiene trascendencia esta discrepancia señalada

(1) *El Espectador*, pág. 149.

en cuanto al modo de concebir el deseo, discrepancia, por otra parte, quizá más aparente que real, pues nadie puede negar al deseo su última raíz común con el impulso volitivo, ni, por otra parte, su inserción y encadenamiento en el sistema de los sentimientos. A este sistema de los sentimientos infantiles habrá que acudir para vigorizar el tono vital primitivo de cada personalidad, y precisamente aquí se pone de relieve cómo no debe apresurarse el educador a adaptar el niño al medio, sino el medio al niño, como indica von Uskull. Para la adaptación pasiva al medio no serían útiles todas nuestras emociones — el terror, por ejemplo, que paraliza en vez de facilitar la huida ante el enemigo o los movimientos de defensa —, como han señalado los biólogos; en cambio, para la relación activa con el medio, para su selección y ampliación, para desearlo e idealizarlo y reaccionar ante él espontáneamente, para nutrir, regular y potenciar, en suma, ese pulso vital, ese primer plano biológico del niño, los sentimientos constituyen los influjos más íntimos y eficaces, como las secreciones internas para las funciones orgánicas.

Lo biológico y lo ético.—Hemos descartado en lo posible el problema de esta dualidad de aspectos de la vida, porque lo que importa destacar en la actitud de la Pedagogía frente a la infancia es la sumisión al aspecto biológico como el primario y básico. Antes que toda labor de selección de funciones y estructuras vitales a nombre de un ideal ético o social, según el cual se establece la valoración, está la vida misma. Como indica muy bien el señor Morente en un reciente y sagaz comentario a la Pedagogía de Ortega y Gasset, entre los ideales que la Pedagogía se ha venido planteando, hay uno que pudiera llamarse «practicista», y que consiste en desenvolver en el niño una serie de técnicas vitales, en prepararlos para *hacer* el mayor número posible de cosas en el mundo exterior. Este ideal del «hombre» se distingue de aquel otro que inaugura Rousseau. El ideal de Rousseau es marcadamente eticista; más tiende a producir

virtudes que capacidades. El ideal practista, en cambio, tiende más a definirse como un ejercicio de los órganos que lindan con las cosas; quiere ser una gimnasia que haga a los niños fuertes para la «lucha por la existencia». Aquél se funda en una ética; éste, en una biología. Es corriente hoy en el mundo pedagógico una fusión de ambos. La educación ha de hacer hombres buenos y también aptos, capaces, ágiles para la vida.

En efecto, como indica el Sr. Morente, la Pedagogía tiende a fusionar el aspecto biológico con el aspecto ético de la vida, y al señalar el Sr. Ortega y Gasset la primacía, no la supremacía — pues no se trata de una valoración jerárquica —, del uno respecto del otro, del que es base y único punto de partida, claro está que no tiende a impedir esa fusión final a que la Pedagogía aspira.

Pero sin que, como acabamos de indicar, pretendamos resolver en este lugar el problema, sí debemos, por lo menos, señalarlo. ¿Es, en efecto, final esta fusión a que la Pedagogía aspira? ¿No se encuentra ya dada en la raíz misma de la vida la unidad íntima de lo biológico con lo ético, como base de un ulterior desdoblamiento de ambos aspectos, y por lo mismo, la Pedagogía se ve obligada a mantener la unidad radical, evitando que ese desdoblamiento lleve a una disociación y menos aún a una posición contradictoria de ambos factores? ¿Hay en los hechos biológicos, en la más honda y primitiva vitalidad del niño, ni en las tendencias, emociones y deseos más primarios y aun instintivos en que esa vitalidad comienza a encarnar y expresarse, nada que aparezca con una mera calidad biológica, sin un sentido y un valor ético, aun cuando la pedagogía no deba apresurarse a hacer esta valoración para aplicar la norma moral y sacrificar prematuramente aquello biológico de *valor ético negativo* según esas normas? Este es, en realidad, el punto de vista de las corrientes filosóficas más en boga a fines del siglo pasado.

Partiendo de la primacía del hecho biológico, primacía en el orden de la reali-

dad y en el orden lógico concordante con el de la realidad, como es previo el sujeto a sus predicados y el sustantivo a los adjetivos que en él se apoyan, no hay inconveniente en admitir con la posición anterior que en el momento en que aparece el hecho biológico puede y debe sobrevenir el punto de vista y la valoración moral: que si la ética no debe adelantar su hora, tampoco debe retrasarla. Pero es, si entendemos por hecho biológico no este o el otro elemento fragmentario abstraído mediante una descomposición analítica, sino realizado y totalizado en un grado de plenitud suficiente. No puede valorarse moralmente un hecho sin que se dé el elemento de conciencia, y ésta es integridad y unidad: pero la conciencia íntegra y unificada es precisamente la personalidad. Sin personalidad, no hay sujeto de la moral. Ahora bien, la infancia es el período de la vida en que se forma y unifica esa personalidad. Por eso precisamente, porque el niño no es todavía un hombre, no debe aplicársele una tabla de valores que sólo respecto de éste tendría significación.

La educabilidad de la infancia.—Por eso, cuando dice Le Bon que la educación es el proceso de la formación de los hábitos, no comprende que invierte el problema y es como si dijera que la cristalización o la muerte es la función de la vida. La vida instintiva va siendo durante la infancia desmontada por la inteligencia para reajustarla mejor a las nuevas condiciones, y el hacer instintivo va convirtiéndose en el niño en un hacer inteligente para fijarse y cristalizarse en un hacer habitual. Pero sobre que este último hacer no puede tener en la vida sino un valor provisional y expectante, representa siempre en ella como la obra muerta que va quedando en el camino. Precisamente lo que habrá de vivo en el proceso educativo consistirá en acentuar y sostener todo el tiempo posible esa plasticidad y educabilidad del ser humano y esa capacidad excepcional que caracteriza a la infancia, de estar abierta a todos los estímulos biológicos y de entregarse a ellos como ideales, es decir, como excitantes vitales de la conducta, sin introducir otras

valoraciones de segundo plano biológico. Podrá luego el proceso educativo venir a la valoración y selección de los ideales y a canalizar y orientar la conducta respecto de ellos, pero sobre que toda valoración ética, religiosa, etc., no habrá de deprimir, sino, por el contrario, exaltar, espiritualizando este plano vital primario, es condición fundamental de toda pedagogía, como ya hemos indicado, no iniciar su labor cegando las fuentes en vez de alumbrarlas para canalizar luego las aguas; no podar ni sofocar esa plenitud y espontaneidad con que el niño se entrega a todas las solicitudes de la vida por vía de juego, aunque éste sólo sea juego desde el punto de vista del adulto. Por eso, para Fiske como para Claparède, la prolongación del período de la infancia es el requisito preliminar para el desenvolvimiento de sus facultades superiores.

Se encuentra el niño en una mayor indefensión e impotencia que los demás animales. Heredan éstos, fijados en su sistema nervioso, una mayor cantidad de mecanismos instintivos en respuesta al medio que les rodea y respecto del cual, por lo mismo, se adaptan rápidamente. Frente a la riqueza de los animales en instintos, tan falibles contra lo que suele pensarse, ya que su sistema de adaptación es genérico, y tan impotente cuando varían las circunstancias y estímulos habituales, el niño ofrece su *educabilidad*. Se da ésta también en los demás animales jóvenes, pero en cierta medida, mientras que en el niño se da, como dice Drummond, sin medida, y frente a la capacidad heredada por el animal para *hacer* múltiples cosas, el niño ofrece la posibilidad de aprenderlas.

Pero, precisamente, la diversidad de posibilidades del niño es lo que más complica el problema de su educación. En él se da el germen de un inmenso número de posibilidades que no se encuentran en otros organismos y que es preciso desenvolver. Para afrontar un cierto número de situaciones frecuentes bastarían ciertos modos instintivos de conducta, como ocurre incluso con los animales superiores. Pero el niño tiene que afrontar una porción de si-

tuaciones inesperadas, y por eso en su larga infancia, más larga que en los demás seres, tiene que desenvolver lentamente esos poderes de adaptación que llamamos conciencia.

Por eso hace observar Claparède que mientras más larga es, en efecto, la infancia, más aumenta el período de plasticidad durante el cual el animal juega, imita, experimenta, es decir, multiplica sus posibilidades de acción y enriquece, con el fruto de su experiencia individual, el demasiado débil capital que le ha sido transmitido en herencia, y la altura, en suma, a la que llega el desarrollo mental de un ser es directamente proporcional a la duración del desarrollo.

El carácter y la conducta.—Considerando el carácter como un sistema complejo en que se unifican en un tipo característico una compleja variedad de elementos y factores, a base de un núcleo sentimental de condensación, la conducta, como expresión del carácter, sea o no sincera, es uno más de los elementos que entran en el sistema del carácter. Un carácter, por ejemplo, plenamente unificado tiene como expresión adecuada una conducta lógica y consecuente, así como un carácter disperso, y aun contradictorio, se expresa, no menos adecuadamente, en una conducta fragmentaria e incoherente. Y aun en los casos en que la conducta no es sincera y pretendemos proceder no como somos, sino como quisiéramos aparecer que somos, esta especie de falsa personalidad es, al fin y al cabo, una proyección ideal de la personalidad real y verdadera. Y aun, a veces, esta personalidad ideal tiene más honda verdad que la personalidad empírica, que no es sino una deformación de aquélla y una degradación a que se ha llegado en una serie de transacciones y compromisos con las circunstancias ambientes.

El paralelismo que guardan las cualidades del carácter con las cualidades y notas características de la conducta, se extiende a la totalidad del sistema, no sólo a la parte que aflora en nuestra conciencia ejemplar, en nuestra vida adulta en la cual nuestros sentimientos y los

ideales a que tienden van modelando reflexivamente nuestra conducta, sino también a aquella otra parte del sistema, más honda, más radical y más próxima a nuestra vitalidad primigenia, que es característica de la vida animal y, en parte, de la vida infantil, y en la cual, aquellos sentimientos y tendencias innatas de la más íntima personalidad, y cuyos fines permanecen para ésta aún inconscientes, se van reflejando y expresando en la conducta.

Así, por ejemplo, bajo el influjo del coraje—una emoción innata—, un animal lucha, y en la lucha se desenvuelve aquella conducta instintiva para vencer a un enemigo, que es característica de su especie; en esta conducta instintiva se refleja, pues, la cualidad del valor y del ardimiento, que forma parte de su carácter instintivo.

Del mismo modo, movido el niño por una emoción primaria del valor, emprende el combate con los demás, expresándose en esta conducta instintivamente agresiva aquella emoción en él innata, y sin que su ardimiento aspire a lograr fines biológicos ni sociales reflexivamente propuestos.

Y de aquí deriva un valor fundamental que ofrece la infancia para el desenvolvimiento biológico del hombre y para la obra de su educación. Porque al reflejarse en la conducta espontánea del niño los rasgos innatos de su carácter, entran ya en la esfera de lo consciente, se hacen ya reflexivos y encajan en el sistema total del carácter y la conducta. Así, el niño, adiestrado en el combate con sus camaradas, en juego o en serio, que ya hemos visto no son en él cosas tan distintas, llega a sorprender la trama en que se tejen sus actos con los actos de los demás, las consecuencias de su gesto y de su actitud, la confusión de la derrota y la exaltación de la victoria y el goce del desplegamiento de las propias energías y de la afirmación de la personalidad, y aquel ardimiento innato, que formaba una cualidad inconsciente de su carácter y que se reflejaba en una conducta no menos instintiva e inconsciente, iluminado por la experiencia inteligente, se aclara y se afirma y se convierte en el valor consciente y sereno que *prevé* las

consecuencias y los peligros, y los afronta enérgicamente para vencerlos y alcanzar sus fines, cada vez menos egoístas, más nobles y depurados.

Si el período de la infancia cumple esta función de revelar el niño a los demás y a sí mismo las múltiples cualidades radicales de su carácter, en una conducta variada y compleja, inestable e inquieta, presidida por la ley del «ensayo y error», para alcanzar el dominio y la afirmación, cada vez más consciente y unitaria, de la propia personalidad en contraste con las otras personalidades, es notorio que una pedagogía respetuosa con la vitalidad más honda y radical de la especie no intentará destruir ni debilitar siquiera esta función, sino que aspirará a secundarla y afirmarla. Por eso, procurará no anticipar el momento de la selección, no apresurándose a eliminar aquellas emociones primarias que se juzgan peligrosas según un criterio ético o social que aun no tiene aquí su sazón, aun suponiendo que en algún momento llegasen a ser contradictorios. Sobre una vitalidad raquílica y depauperada, lo mismo en lo psíquico que en lo fisiológico, y de un pobre caudal de sentimientos y de deseos, no puede tallarse una personalidad rica y compleja. Del mismo modo, en esa segunda etapa en la que la personalidad, después de revelarse, se recoge, concentra y unifica y toma posesión de sí, es preciso que la educación encauce y consolide esta labor; que la intervención de la conciencia inteligente en nuestra conducta sea cada vez más eficaz y rectora; que los fines a que nuestros sentimientos tienden sean cada vez más precisados y más depurados; que nuestros deseos no pierdan la función estimulante y reguladora, que, juntos con nuestros sentimientos, desempeñan, degenerando en estados enfermizos de vagos y confusos anhelos que antes deprimen que tonifican la acción; que la previsión de las consecuencias de nuestros actos, medios para el logro de nuestros fines, sea cada vez más amplia y más lejana, y que ante los obstáculos y dificultades, nuestro impulso se densifique para afrontarlos, y nuestra conducta, en suma, adquiera el vigor de una

trayectoria orientada por los ideales y fijada por el dominio de los medios, subjetivos y objetivos, para alcanzarlos.

En la infancia, en una palabra, se prepara el hombre, porque en ella adquiere el niño la conciencia y la regulación de las cualidades necesarias para llegar a serlo.

Función biológica de la imitación y del juego. — Para Claparède «hay tres vías por las cuales puede el niño ser puesto en posesión del capital de funciones que serán necesarias para su existencia de hombre: 1.º, la herencia; 2.º, la experiencia personal; 3.º, la imitación». La herencia no se bastaría a sí propia para reforzar las líneas que ha bosquejado en nuestros centros nerviosos, y menos todavía para crear otras nuevas. Sería forzosamente la del niño una experiencia demasiado larga y, a pesar de ello, insuficiente. Por fortuna, la imitación le permite aprovechar la experiencia de otro, y es, por tanto, un instrumento de importancia capital para el desenvolvimiento del niño, estimulado en su utilización por el poder motor de las imágenes de que habla Groos, en un sentido análogo al de las ideas fuerzas de Fouillée, y guiado por «el instinto de la indagación de lo conforme», factor un poco oscuro a que apela Claparède, y que no puede ser en el fondo sino la tendencia a someterse a la regla de que habla Kant.

Pero este instrumento de la imitación no se nos da dispuesto ya para el uso: es preciso que lo perfeccionemos, como, a juicio de Claparède, hemos perfeccionado las otras funciones, mediante el juego.

Basta ver en un mismo plano, y como senderos diversos que la actividad infantil recorre para promover su desenvolvimiento, la herencia, la experiencia personal y la imitación y el juego como un proceso general que perfecciona las funciones y la imitación principalmente, para comprender que Claparède no ha llegado en esta ocasión a fijar los términos del problema con la misma claridad y el mismo rigor lógico que en otras ocasiones. Por eso le perturban tanto otros problemas secundarios que no puede derivar lógicamente del principal; por ejemplo, el de si

la imitación es un instinto o una liberación o desencadenamiento de ciertas coordinaciones sensorio motoras que forman parte integrante de acciones instintivas determinadas.

La herencia, la experiencia personal y la imitación y el juego son tres planos distintos. La herencia no parece ser una vía para que el niño recoja el caudal de las funciones vitales del adulto, sino una condición, una base biológica de que el niño parte, y del cual, pero no mediante el cual, tomará cada vez una posesión más plena y consciente.

La imitación, a su vez, como el juego, son tendencias igualmente innatas e instintivas, radicales de nuestro organismo psíquico, y que, como toda tendencia primaria, se refleja primero en una conducta igualmente instintiva, para irse desplegando, complicando y perfeccionándose gradualmente al dar entrada al elemento inteligente y reflexivo.

Y, por último, la experiencia personal no es sino el proceso, que es, a la vez, producto, si descomponemos su continuidad en cada una de sus posibles etapas, de ese desplegamiento de las tendencias instintivas en una conducta en la que el niño adquiere conciencia de ellas, conciencia que, a su vez, determina una conducta cada vez más reflexiva.

Así, el juego, como prototipo de la actividad espontánea del niño, comienza siendo un simple desplegamiento de energías, sin disciplina ni sumisión a reglas, acaba por ser un juego organizado, en el que la inteligencia va previendo cada vez más exactamente las consecuencias de los actos paralelamente a la coordinación de los movimientos, y el jugador hace suyos los fines del juego y adopta sus reglas «como medios» para la consecución de los fines.

Del mismo modo, la imitación es en su comienzo una simple variedad del contagio, según la cual el niño imita por imitar, como mero ejercicio de energía, casi tan espontáneo como en la primera etapa del juego, aunque se realice según un modelo más o menos conscientemente observado y seguido, y, por tanto, sea desde el primer mo-

mento un ejercicio de adaptación distinto en su esencia del desplegamiento espontáneo de energías. Pero esta imitación se hace luego de modelos más voluntaria y reflexivamente seleccionados, y al adoptar el sujeto los fines del modelo como ideales que determinan su conducta, los hace propios, y al asimilarse los medios imitados como tales medios, los adapta a su peculiar modalidad. No imita ya simplemente el niño por imitar, simple proceso de adiestramiento que se agota en sí mismo sin otros horizontes, como cuando se imitan los modales de un compañero, sino que imita para alcanzar los mismos fines que el imitado, hasta que, por último, imita los medios ajenos, la técnica, para conseguir los fines propios.

Si en su carácter y raíz debemos distinguir las dos tendencias fundamentales del niño, el juego y la imitación, de cuyo ejercicio va aquél derivando su experiencia personal, en la realidad concreta de la conducta infantil vemos entramados e influyéndose recíprocamente estos dos factores como dos aspectos de una misma actividad. Jugando perfecciona, en efecto, el niño su función imitativa, como todas sus funciones, y en esto tiene razón Claparède, pero también en el juego y para jugar imita el niño, unas veces movimientos aislados que hieren su atención, otras veces la técnica más compleja del juego, y, en general, el tipo o modalidad de juego característicos en su derredor.

Pero lo esencial de las actividades lúdica e imitativa del niño y lo que va en ellos creando su experiencia propiamente personal, y, en suma, lo que les permite realizar su esencial función biológica, es que el niño, jugando e imitando, va desplegando, ensayando y tomando posesión de su personalidad indecisa, fragmentaria e instintiva primeramente, cada vez más precisa, unitaria y consciente después. No busquemos en los primeros juegos y actos imitativos del niño funciones biológicas concretas, ni pretendamos sofocarlos ni contrariarlos, cuando no encontremos ninguna. Es la función biológica más amplia y general la que cumplen, la de averiguar

bien lo que son para poder llegar a ser realmente lo que sean. Así, el niño pondrá cada vez más atención, más decisión y más previsión en el juego, y a la vez que se somete más a la disciplina y a las reglas objetivas del juego, jugará de un modo más original y típico, según sus posibilidades y características personales. A su vez, en la imitación se someterá cada vez menos a la tiranía del contagio, seleccionará cada vez más libre y conscientemente sus modelos y acabará por no imitar sino al tipo ideal de conducta que en él ha madurado como proyección de su personalidad.

NOTAS PEDAGÓGICAS

HIGIENE INTELECTUAL DEL ALUMNO

El libro reciente *L'hygiène sociale de l'Enfance*, de MM. P. Nobecourt y G. Schreiber, presenta un estudio de conjunto sobre este interesante problema de la higiene intelectual de los alumnos pertenecientes a las escuelas primarias y secundarias, estudio que reproducimos a continuación, extractado de *L'Education*, de París, por creerlo de importancia para nuestros lectores.

La «higiene física» tiene por objeto—dicen estos autores— asegurar un crecimiento regular y una buena salud. La «higiene intelectual» examina la educación intelectual en su relación con la constitución física de los niños. Su acción es, por consiguiente, muy extensa y no puede encerrarse en una fórmula estrecha.

Sus funciones abarcan varios puntos:

- 1.º Enseña al educador la «influencia de las transformaciones incesantes del organismo durante el crecimiento, sobre la evolución física y moral de los niños».
- 2.º «Estudia el influjo del trabajo intelectual sobre la salud y sobre el crecimiento»; precisa las condiciones que debe reunir para no entorpecerle.
- 3.º Se ocupa de los niños «inaptos para el trabajo intelectual» que realizan otros de la misma edad; de los «atrasados esco-

lares», de los «anormales psíquicos», que requieren una educación especial.

Aquí vamos a estudiar las condiciones que debe reunir la enseñanza desde el punto de vista de la higiene.

Una enseñanza conforme a la higiene no debe provocar la fatiga, o, al menos, no debe reportar más que una fatiga de corta duración y fácilmente reparable. «Una de las preocupaciones capitales de la higiene intelectual en la escuela—escribe Gallois—debe consistir en conservar en el niño lo que podría llamarse su alegría por el trabajo. Para éstos es necesario evitar la fatiga en el trabajo.»

La fatiga; sus principales factores.— Múltiples elementos concurren para determinar la fatiga producida por el trabajo intelectual. Son los fenómenos fisiológicos provocados por el trabajo cerebral, por la atención, por la inmovilidad.

Los experimentos de Mosso, de Franck, de Ch. Richet, de Gley han demostrado que durante el «trabajo intelectual» el cerebro aumenta de volumen y se congestiona a consecuencia de una vasodilatación activa refleja.

Las carótidas se dilatan y presentan pulsaciones más amplias; el pulso radial se hace más pequeño, y la presión arterial aumenta.

Binet y Henri han determinado que un trabajo enérgico y corto arrastra una vasoconstricción periférica, con aceleramiento del corazón y de los pulmones, mientras que un trabajo prolongado, asociado con la inmovilidad, hace más lento el corazón.

Speck ha hecho constar que el trabajo cerebral determina una mayor absorción de oxígeno y mayor desprendimiento de ácido carbónico, aumenta el volumen de la orina y su cantidad de fósforo.

La «atención» asocia sus efectos a los que acabamos de expresar. Necesita la participación de todas las fuerzas nerviosas y musculares para obtener la inmovilidad favorable a la actividad psíquica. Esta inmovilidad no tarda en provocar la fatiga; por otra parte, entorpece el libre juego de la respiración y de la circulación.

Añadamos las condiciones enojosas de la «inmovilidad en la posición sentada», el uso de un «mobiliario escolar» con frecuencia poco apropiado a la talla del niño, la «aireación» insuficiente de las clases, etcétera.

Nada de extraño tiene, por consiguiente, que el trabajo intelectual acarree, más o menos pronto, la aparición de la fatiga. Esta se manifiesta antes en los niños que en los adultos.

Desde el punto de vista fisiológico, como desde el punto de vista psicológico, la característica de los niños es la facilidad con que pasan del reposo al movimiento, la intensidad y la vivacidad de sus reacciones, la rapidez del agotamiento y de la inhibición, la imposibilidad de sostener el esfuerzo. Esta modalidad se encuentra cuando se hace el análisis de las facultades intelectuales. La inteligencia del niño presenta, ante todo, según la expresión de Binet, «debilidad de dirección»: es «aturdido e inconstante; olvida voluntariamente lo que está a punto de hacer o se cansa de lo que hace, y se deja llevar por una fantasía, por un capricho, por una idea que pasa».

Estos caracteres se atenúan con la edad; el niño se hace cada vez más reflexivo. Después de los 16 años un esfuerzo más prolongado y una atención más sostenida se hacen posibles.

APRECIACIÓN DE LA FATIGA.—La medida de la fatiga provocada por el trabajo intelectual ha sido objeto de numerosas investigaciones. Los métodos utilizados pueden clasificarse en tres grupos:

- a) Los métodos fisiológicos.
- b) Los métodos pedagógicos.
- c) Los métodos clínicos.

MÉTODOS FISIOLÓGICOS.—Estos métodos dan resultados bastante imprecisos.

El «ergógrafo», empleado por Mosso, registra las contracciones de los músculos flexores de los dedos; éstos disminuyen de amplitud a medida que la fatiga cerebral aumenta. Este instrumento apenas es utilizable en los niños.

El «estesiómetro» ha permitido a Greèsbach comprobar que la sensibilidad se debilita con la fatiga intelectual. El este-

siómetro es un compás cuyas dos puntas permiten establecer el umbral de la sensibilidad, es decir: el minimum de separación necesaria para que el sujeto experimente dos sensaciones distintas. La separación aumenta con la fatiga cerebral a causa de la falta de atención. Las zonas cutáneas de elección para estas investigaciones son la frente, la punta de la nariz, el labio inferior, los pómulos y las yemas del pulgar y del índice.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS.—Los métodos pedagógicos de más fácil aplicación comprenden:

El «método de dictados», de Sikorsky; el «método de los cálculos», de Burgers-tein; los «métodos de la memoria», de cifras (Elbinghaus), de un trozo de prosa o verso (Binet), etc.

Todos estos métodos consisten en revelar el número de faltas cometidas por el alumno en un dictado, en adiciones y multiplicaciones, y en la transcripción de cifras enunciadas, en la recitación de un trozo convenientemente elegido, aprendido después de un lapso de tiempo determinado. El número de estas faltas aumenta con la duración del trabajo intelectual; es mayor por la tarde que por la mañana; sin embargo, al lado de la fatiga, otros muchos factores entran en cuenta. Los resultados varían con el alumno, con la materia enseñada, con el mismo maestro; de modo que, en definitiva, estos métodos no permiten llegar a conclusiones precisas.

MÉTODOS CLÍNICOS.—**INATENCIÓN.**—En realidad, la apreciación de la fatiga es cosa de los maestros, y se obtiene con la simple observación de los niños. Consiste en la comprobación de síntomas que delatan la inatención; el niño empieza a moverse, la inmovilidad le pesa; cambia de posición a cada instante, su mirada se distrae; contesta mal a las preguntas, no está en lo que hace y las faltas se acumulan.

«En clase, la gran preocupación del profesor debe ser asegurarse que los alumnos están atentos. Si la atención se debilita, debe deducirse que se ha llegado a la fatiga, y debe esforzarse en variar los ejercicios.» (Gallois.)

Es difícil determinar las medias relativas

a la aparición de la fatiga y de la inatención. Los valores dados son forzosamente aproximados. Se puede admitir, con Chadwick, que el tiempo máximo durante el cual puede la atención estar fija sin fatiga es:

A los 6 años, quince minutos; de 7 a 12, de veinte a veinticinco minutos; de 11 a 16, treinta minutos.

Por otra parte, Godin ha observado que al cabo de treinta y cinco a cuarenta y cinco minutos la posición de estar sentado produce una fatiga que se manifiesta por los frecuentes cambios de sitio de las extremidades y del tronco, por la adopción de la posición de reposo, por la inatención.

REPARACIÓN DE LA FATIGA.—Para reparar la fatiga es preciso suspender el trabajo cerebral y dejar al niño que se entregue a ejercicios activos. Estos exigen la distensión cerebral, necesitan contracciones musculares, estimulan el sistema nervioso, aumentan la amplitud y el número de los movimientos respiratorios, aceleran la circulación periférica y disminuyen el trabajo del corazón. Estas son las condiciones favorables a la salud y a la vuelta del cerebro al estado fisiológico.

HÓRARIOS.—Los hechos que acabamos de revisar deben servir de guía para el establecimiento de los horarios.

DURACIÓN DE LAS CLASES.—No deben tener una duración muy larga. En principio se puede adoptar el siguiente reparto, fijado por Chabot y por Chaillon.

Niños de 5 a 7 años, lecciones muy cortas; de 7 a 10, de quince a treinta minutos; de 10 a 14, de cuarenta a cuarenta y cinco minutos; de más de 14 años, hora y cuarto a hora y media para ciertas materias enseñadas en las clases superiores.

Las clases de dos horas consecutivas, habituales otras veces en los Liceos, han sido ya abandonadas. Sin embargo, muchos maestros señalan un rendimiento inferior con clases demasiado cortas, y ciertos autores, M. de Fleury, Dufestel, etc., estiman que no es bueno cortar demasiado las clases, sobre todo para los discípulos mayores; en vez de disminuir la fatiga intelectual, se aumenta muchas veces de este modo.

En todos los casos conviene tener en cuenta la fatiga producida por la posición de sedentariedad prolongada. Según Godin, es necesario, cada media hora, hacer variar la posición durante algunos minutos.

NÚMERO DE CLASES.—Basándose en las cifras precedentes, que indican la duración de las clases, se fijará su número del modo siguiente:

Antes de los 14 años se establecerán, mañana y tarde, dos clases consecutivas, separadas por un descanso de quince minutos, de modo que permitan a los alumnos una distensión cerebral y el funcionamiento de los músculos y de los pulmones.

Después de los 14 años se establecerán tres clases por la mañana y dos por la tarde.

Las clases de la mañana se reservarán a las materias más difíciles; el niño, después del reposo de la noche, está, en efecto, más apto para fijar su atención de un modo sostenido.

En algunos países, todas las clases se hacen por las mañanas. Parece que esta práctica tiene un feliz influjo sobre los estados morbosos. Schmid Monnard, de Halle, ha observado que en los alumnos de 9 a 12 años los estados morbosos alcanzan:

Sin clase por la tarde: varones, 13 a 25 por 100; niñas, 21 a 40 por 100.

Con clase por la tarde: varones, 26 a 37 por 100; niñas, 30 a 45 por 100.

RECREOS.—ESTUDIO.—EDUCACIÓN FÍSICA.—Después de las clases de la mañana y de la tarde deben concederse largos «recreos» de cuarenta y cinco minutos, destinados a juegos activos. Los alumnos entrarán en seguida al «estudio» una hora u hora y media antes de tomar sus comidas, o bien se les dará su «lección de educación física».

Al levantarse de la mesa, durante el período de la digestión, es indispensable evitar todo trabajo intelectual. Después de la comida de medio día, en particular, los niños tendrán un largo recreo, durante el cual, según sus aptitudes físicas, podrán jugar o reposar.

Para los alumnos mayores de 15 o 16 años, se establecerán los estudios faculta-

tivos, sea por la mañana, sea por la noche, según las horas de levantarse o de acostarse. Estas varían con la edad de los alumnos, pero deben siempre espaciarse de tal manera, que la duración del sueño necesario para el niño sea rigurosamente observada. El sueño prolongado es el medio más eficaz de combatir la fatiga intelectual y de poner al alumno en buena disposición de trabajar al día siguiente.

NÚMERO DE HORAS DE TRABAJO INTELECTUAL.—El número de horas de trabajo intelectual que puede imponerse por día a los alumnos varía, según su edad. Por término medio, se pueden basar sobre las siguientes cifras:

Un alumno de 7 a 12 años puede hacer seis horas de trabajo; uno de 12 a 15, siete; uno de 15 ó más años, ocho.

Los horarios, sin embargo, deben ser elásticos, sobre todo para los niños mayores, y especialmente en los períodos de trabajo intensivo, exigido para la preparación de los exámenes, concursos, etc.

DÍAS DE ASUETO.—VACACIONES.—Los días de asueto tienen una gran importancia para el reposo intelectual: la costumbre de interrumpir las clases el jueves y el domingo está justificada, sobre todo si se consagran a los juegos o a los ejercicios al aire libre.

Chaillon, aparte de los descansos del domingo, pide que dos clases de la tarde por semana sean reemplazadas por un paseo. Esta medida es buena para dar a los niños lecciones de cosas; pero es difícilmente aplicable durante la mala estación y en las grandes ciudades.

Las vacaciones son higiénicas, tanto desde el punto de vista cerebral como desde el punto de vista físico. Chaillon estima que tres semanas de vacaciones son necesarias después de cada trimestre, y que el tercer trimestre del año debe estar seguido de ocho y nueve semanas de vacaciones.

Pero no se puede ir muy lejos por este camino; se correría el riesgo de restringir demasiado el tiempo reservado a la enseñanza; una semana de reposo después del primer trimestre, dos después del segundo, las grandes vacaciones después del terce-

ro, nos parecen reposos ampliamente suficientes.

Conformándose con estas indicaciones se evitará, para los niños normales, el recargo, alrededor del cual tanto ruido se ha hecho en estos últimos años.

RECARGO INTELECTUAL.—El recargo intelectual es relativamente raro. Los niños bien dotados se libran de él porque trabajan fácilmente, los malos escolares lo evitan con el mismo hecho de su inatención o de su pereza. Estos no merecen completamente su mala reputación; en ciertos casos presentan cierta utilidad y realizan un medio de defensa del organismo contra el exceso de trabajo intelectual.

Los programas y los horarios de nuestras escuelas se prestan a numerosas críticas. Están demasiado recargados y, con frecuencia, mal adaptados a la edad de los niños; sobre todo, aunque el escollo sea difícil de evitar, no son suficientemente individualistas, es decir, no tienen en cuenta demasiado las aptitudes particulares de cada alumno. Así, la mayor parte de los alumnos no producen la cantidad de trabajo que producirían si estuvieran mejor dirigidos y mejor comprendidos. Su instrucción padece por la indolencia y la pereza que manifiestan; pero éstas son relativas, no absolutas. Puede considerarse a estos niños como víctimas de la «mala economía escolar», que no debe confundirse con el recargo. Este último es un «exceso de aplicación mental»; alcanza a los escolares trabajadores más débiles; ataca, sobre todo, a los niños mayores o a los jóvenes estimulados por la preparación de los exámenes o de las oposiciones. En las escuelas superiores y en las escuelas normales, «el recargo existe en estado crónico» (Dufestel).

Recargo y fatiga no son sinónimos. Esta es la consecuencia natural de todo esfuerzo; no debe temérsele, sino procurar acostumar al niño a ella. Aquél, por el contrario, es un estado anormal patológico, durable, difícil de combatir, y que es necesario evitar. «Una fatiga normal—escriben Binet y Henri—es la que se corrige ella misma sin querer. Al contrario, hay recar-

go siempre que la fatiga que se siente exija para su curación condiciones excepcionales.» El recargo es, en suma, la «fatiga crónica».

CAUSAS DEL RECARGO.—Son múltiples. La fatiga cerebral, por exceso de trabajo intelectual, interviene en primera línea; pero una higiene física defectuosa predispone a él singularmente. La aireación insuficiente, la ausencia de ejercicio físico, el sueño muy limitado, el mal reparto de los horarios, son otros tantos factores que facilitan su aparición.

EFFECTOS DEL RECARGO.—Alcanzan a la vez a las facultades intelectuales y al organismo. Dan lugar a una serie de perturbaciones que pueden encontrarse en el niño ajenas al recargo.

El trabajo cerebral se hace penoso y poco provechoso para los niños. Sobrevienen «cefalalgias», debidas a la congestión encefálica producida por el trabajo y favorecidas por la inmovilidad.

Las perturbaciones digestivas, la delgadez, la anemia, sobre todo en las proximidades de la pubertad; palpitaciones, nerviosismo, sobrevienen igualmente, así como también favorece la aparición de la tuberculosis al disminuir las resistencias del organismo.

PREDISPOSICIONES INDIVIDUALES.—La edad ha de tenerse en cuenta; el número de atacados por el recargo aumenta durante la pubertad. También interviene el «temperamento personal», la constitución del sujeto, sus antecedentes, etc.

Por estos motivos, la intervención del médico se hace necesaria, y las «consultas» en los establecimientos escolares se imponen. Corresponde al médico dar su opinión sobre el régimen de trabajo, ordenar en ciertos casos la interrupción de los estudios y aconsejar un reposo prolongado, formular indicaciones útiles para el tratamiento de las perturbaciones comprobadas.

ENCICLOPEDIA

CARTAS LITERARIAS

por D. Francisco Giner de los Ríos.

Allá por los años 1870, época nefanda, vitanda y olvidanda, y a favor de aquella perversa excitación intelectual que nos puso a dos dedos de nuestra cabal ruina, las imprentas vomitaban libros, folletos, periódicos y otros crímenes semejantes con profusión verdaderamente horrible. Y, sin embargo, y a pesar de lo atestado que el mercado se hallaba con tanto y tanto veneno, producto de corrompida naturaleza demagógica, todo ello se vendía, que era una bendición de Dios, o lo parecía, cuando menos. Pues bien, en aquellos tiempos infaustos que los escritores, impresores, editores, libreros y demás gentes de mal vivir recuerdan como de los más venturosos para sus abominables oficios, concibió la Diputación provincial de Zaragoza la idea de publicar las obras de los cronistas aragoneses cuyos escritos, ya inéditos, ya poco difundidos y vulgarizados, tanto pueden contribuir a que veamos las cosas de otros tiempos a una luz harto más segura que la que al presente ilustra nuestra historia. El pensamiento ha madurado; y, extendido a los autores de las obras de toda clase que constituyen la literatura de aquel antiguo reino, ofrece ya fruto apreciable en la *Biblioteca de autores aragoneses*, publicada por la antedicha corporación provincial.

Divídese esta Biblioteca en dos secciones: «histórico-doctrinal», que lleva dados a luz dos volúmenes, a saber: la *Crónica de San Juan de la Peña* y el primero de los *Progresos de la historia en Aragón*; otra «literaria», donde se comprenden hasta hoy otros dos: las *Ruinas de Pedro Liñán de Riaza*, que, con las *Poesías selectas de Fray Jerónimo de San José*, forman uno solo, y el *Cancionero de don Pedro Manuel Ximénez de Urrea*, que en 485 páginas con seis de índice y XXXII más de prólogo recientemente ha aparecido. Añadamos que está en prensa el pri-

mer tomo de la sección histórica, que contendrá los célebres *Comentarios de las cosas de Aragón*, de Gerónimo Blancas, traducidos por el P. Manuel Hernández.

Hablemos hoy del último libro publicado. Fué su autor hijo segundo del primer Conde de Aranda, casa cuyo nombre tantos recuerdos de interés despierta, y a la verdad no deja de ofrecer dramático contraste el tipo de este poeta, colocado en un como paréntesis de obscuridad entre los dos siglos más fecundos de nuestra historia, el xv y el xvi, con el último personaje que ha ilustrado aquel título, el memorable ministro de Carlos III. No porque el espíritu nobiliario del trovador, que hallaba impropio de un caballero cultivar la poesía, y que se vendieran sus versos, y andar impreso «por bodegones y cocinas y en poder de rapaces», deje de alentar todavía en el prudente reorganizador del Municipio, que, sin embargo, nada menos que demócrata era; ni porque el hijo del primer Aranda muestre una fe que resulta un tanto quebrantada, a la verdad, en el último Conde, pues esa fe, como si dijéramos provenzal, le consentía ciertas irreverentes libertades que su mismo diligente editor moteja, y no le impidió escribir una *Peregrinación a Jerusalem*, impresa en Burgos, en 1523, y que estrenó el primer índice inquisitorial de libros prohibidos, aunque de seguro este escrito hallaría más gracia a los ojos de los modernos ultramontanos que otro, mucho más breve: la pragmática de 1767, por la cual se expulsó de España a los jesuitas, expulsión que lleva a cabo el Conde de Aranda, antiguo educando de la Orden por cierto.

Pero en lo que hay contraste evidente es en el carácter personal de uno y otro héroe. En el poeta aragonés domina un tono sentimental y romántico, que sería difícil encontrar en aquel enérgico, escéptico y práctico estadista, cuyo retrato ha hecho de un modo tan completo el Sr. Moret y Prendergast. No era él, en verdad, hombre capaz de consolarse «sólo con la poesía», como su dulce antepasado, ni de escribir cosas tiernas, ni imitaciones de Petrarca; sino espíritu de lucha y de gobier-

no, cortado para la sociedad, la política, y aun la intriga; todas cosas ajenas, a lo que parece, al carácter de Ximénez de Urrea, grande amigo de tranquilidad y de paz, y a quien turbaban disensiones, de que el otro había más de complacerse que lamentarse.

Pero dejando aparte el paralelo, digamos dos palabras del *Cancionero*, que nuestros lectores, con la digresión, tendrán casi olvidado.

Precede a éste, dijimos, una interesante noticia del Sr. D. Martín Villar, que ha dirigido la edición, acerca del poeta y sus obras, y especialmente, sobre el libro que ilustra. Nació el primero en 1486, y murió por los años de 1528 a 30; y escribió, además de la *Peregrinación*, ya citada, y el *Cancionero*, la *Penitencia de Amor*, impresa en 1514, y que, según el Sr. Villar, debió servir «de original a la publicada en francés en 1537, con el título de *Pénitence d'amour* y que Brunet menciona. En cuanto al *Cancionero*, lo compuso antes de los veinticinco años, dedicándolo a su madre la condesa; y, a pesar de sus terminantes y aristocráticos deseos, vió la luz por vez primera en Logroño en 1513; edición, cuyos ejemplares son hoy tan raros, que al reimprimirse ahora ha habido precisión de utilizar el que poseía el Dr. Braunfels, cónsul de España en Francfort, autor de un estudio crítico sobre el *Amadis*, y de cuyo amor por nuestras letras da este servicio nuevo testimonio.

Contiene el *Cancionero*, además de dos cartas del autor dirigiéndolo a su madre y rogándole que no se imprima y publique, con otras igualmente de dedicatoria, algunas poesías religiosas; muchas, eróticas y elegíacas; las *Fiestas de amor* (traducción de Petrarca), «las más tristes—dice el autor en el prólogo a D. Jaime de Luna—que hallar ni pensarse pueden»; romances, villancicos, motes y glosas, canciones, «disparates» y una *Égloga de la tragicomedia de Calixto y Melibea*, que no es sino una parte puesta en verso del primer acto de la *Celestina*.

El carácter general de estas obras oscila, como es uso en los poetas del tiempo,

entre el estilo erudito de Juan de Mena y el elegíaco y más nacional de Jorge Manrique, con el que quizá no cabe comparar, como el Sr. Villar hace, al vate de Tarazona, sin extremar la benevolencia en obsequio al paisanaje. De todas maneras, pertenece de lleno al período anterior a la reforma de Boscan y Garcilaso, trovando «a la castellana» o «al uso del tiempo viejo», como luego se decía, aunque contemporáneo de aquellos dos famosos innovadores; período cuya pobreza describe Ticknor con exacta pintura, y que sirve de transición entre la escuela provenzal y la neo-italiana, influencias respectivamente dominadoras en el período anterior y en el siguiente.

A pesar del tiempo, no pueden desconocerse en las poesías de Urrea algunos rasgos de sentimiento y ternura; pero si su publicación presta un verdadero servicio a la historia de la cultura española, que no puede trazarse sin los necesarios documentos, poco gusto hallarán los que en ellas busquen otro mérito diverso del de un dato arqueológico, esto es, el mérito perdurable de todas las obras de inspiración original, perpetuas contemporáneas de la humanidad y siempre vivas en lo más íntimo y esencial, cuando menos. A nuestro entender, las poesías sentimentales e imitaciones de Jorge Manrique son las más interesantes del libro; cosa nada extraña, porque acontece en los más de los poetas de la época, cuyas elegías, endechas, o como quiera llamárseles, junto con las trovas y canciones populares, sobresalen sobre las apelmazadas coplas, de arte mayor en que quizá nadie igualó a Berceo, con haber escrito este poeta en tiempos harto más remotos.

He aquí ahora alguna muestra de las obras de Urrea, en el género de las coplas de Manrique:

Dos cosas ha de llevar
 Quien quiera presa tenella
 A Fortuna,
 Animo en el pelear
 Y razón en la querella
 De la puna.

El que conocer desea
 El varón que vive fuerte
 Mire lo
 Cuando le viere en pelea
 Porque vea si su muerte
 Teme o no.

.....

Los corazones mayores
 Nunca suelen desmayar
 Viendo la muerte,
 Que los buenos luchadores
 Siempre huelgan de luchar
 Con lo más fuerte.

En otro lugar, dice:

Los que conocen el mal
 Son los que estiman el bien:
 Los otros hacen desdén
 No teniéndolo por tal.

Por último, entre las cosas más agradables, debemos mencionar la *Carta a su amiga*, escrita en una especie de décimas, combinación frecuente, compuesta de dos quintillas cada una. Comienza así:

Carta escrita de mi mano,
 Hecha de mi corazón
 Con tal alegre intención,
 Que tiene el mal tan ufano
 Quanto muerto al galardón.
 Si la dicha te acompaña
 Que le recibe sin saña
 Aquella por quien yo muero,
 Cuéntale dende primero
 El mucho mal que me daña.

—

Díle todo mi tormento
 Por ella sólo causado,
 Manifiéstale el cuidado,
 Cuéntale mi perdimiento,
 Que nunca será aliviado.
 Y díle lo que no sabe:
 Que mi desventura grave
 Y mi pena dolorida,
 Aunque se acabe la vida,
 Dudo yo que ella se acabe.

No dejaría de ofrecer interés comparar estos poetas elegíacos del Renacimiento con los que ofrece la literatura contemporánea española y, sobre todo, con el más perfecto: el Sr. Ruiz Aguilera, cuyo nombre atraen a nuestra memoria no sólo esta consideración, sino la circunstancia de

haberse leído algunas de sus poesías el viernes último en la *Institución Libre de Enseñanza*, junto con el primer capítulo de la segunda parte de *La familia de León Roch*, del Sr. Galdós (acabada de aparecer) y de dos traducciones de Leo, pardi, sumamente fieles y ceñidas a sus magníficos originales (la oda *A Italia* y el *Canto del Pastor*), y que nos dió a conocer con otras composiciones suyas al señor Alcalá Galiano, cuyo apellido de tanta autorizada tradición goza en la comunión literaria.

Pues el Sr. Ruiz Aguilera — con perdón sea dicho de nuestros demás poetas —, así como del Sr. Canalejas, empeñado en emparejar a todo el mundo, envolviendo a grandes, pequeños y medianos en las aromáticas nubes en que por igual los sublima en su resumen sobre la *Poesía lírica española*, es quizá el primero de nuestros líricos; pero lo es, sin duda alguna, en aquellos géneros donde resaltan la serenidad y suavidad de la inspiración, la ternura del sentimiento y la grandeza de la idea. El autor de las más importantes *Elegías* que tal vez cuenta la literatura castellana ofrece, en verdad, cierta semejanza, por estas cualidades con su compatriota Fray Luis de León; pero a nuestro entender, le aventaja en todo aquello en que aventaja nuestra época al siglo xvi: y algunas de sus *Armonías y Cantares* y de sus *Ecos*, como su *Epístola* (escrita en oposición al ideal que revela en la suya Rioja), no tienen superior en castellano.

De las poesías que en la citada noche leyó este poeta, no citaremos más que una. Es un poemita breve, muy breve, como que sólo tiene veinticuatro versos, y con el cual concluye un librito titulado *La leyenda de Noche Buena*, cuyos veintinueve cantos o capítulos compendian las escenas, impresiones y pensamientos que el recuerdo de esta noche despierta en la fantasía: alegres o tristes, sencillos o complejos y dramáticos.

En estos días consagrados a conmemorar el nacimiento del Redentor del mundo, no se ejecutan sentencias de muerte; la «justicia» (!) aguarda complaciente a sus

víctimas, alargándoles la capilla con salvaje ironía, y dejándoles más tiempo para que consideren cómo los sabios jurisconsultos de nuestro tiempo, sesudos adversarios de toda sentimental utopía, tienen también su modo de rendir filantrópico tributo a la memoria de aquel que no quiso derramar más sangre que la suya, pero en cuyo nombre tanta ha derramado y derrama la impiedad y la ignorancia y la pasión que todo lo profanan.

El poeta dice:

Pasó la noche de mi leyenda;
Pasó la Pascua de Navidad;
Y carpinteros vi trabajando
Junto a la puerta de una ciudad.

«¿Qué harán?» — se pregunta. He aquí la respuesta:

Al otro día por aquel sitio
Meditabundo torné a pasar,
Y vi un tablado y en él tres hombres,
Y al pie, de turbas inquieto mar.
Los hombres, todos eran cristianos...

¡Qué adjetivo!

Sentado el uno me hizo temblar;
Un crucifijo mostraba el otro,
Vistiendo negra ropa talar.

Como sombría nube, que encierra
En sus entrañas rayo mortal,
Estaba inmóvil allí el tercero...
Cubrió mi frente sudor glacial.

Mirando entonces al crucifijo,
Caer sus lágrimas vi de cristal,
Cual si en su pecho de piedra, un alma
De íntima angustia diera señal.

¡Cuánta delicadeza y sobriedad para definir al verdugo, cuya conservadora magistratura, por cierto, tan recargada de trabajo parece hallarse en la temporada que corre!

Lástima grande que, hasta ahora, nunca hayamos tocado el fruto atribuido a esa «ejemplarísima» pena, afrenta de legisladores, y que por tan humana, religiosa, sensata y discretísima manera se cumple entre nosotros, y para mayor honra y lustre de la cultura patria. Al fin y al cabo, si por aquí carecemos de tantas y tantas co-

sas como en los pueblos civilizados va engendrando el progreso de la vida, en cambio, nadie nos disputará que contamos dos espectáculos más que todos ellos, y ambos de verdadera importancia: las corridas de toros y las ejecuciones públicas.

Añadan ustedes que el último es casi gratuito. No cuesta más que un poco de vergüenza.

23-XII-78.

(Publicado en *El Pueblo Español* el 28-XII-78.)

“ENSAYOS,, DE BACON (1)

III. — *De la unidad de religión.*

Siendo la religión el lazo supremo de la sociedad humana, es una dicha cuando se mantiene estrictamente contenida dentro de los verdaderos límites de la unidad. Las querellas y divisiones sobre religión eran males desconocidos para los paganos. La razón está en que la religión de los gentiles consistía más bien en ritos y ceremonias que en una creencia inmutable. Así, puede uno imaginarse qué clase de religión sería la suya, cuando los principales doctores y padres de su iglesia eran los poetas. Pero el verdadero Dios tiene este atributo, el de que es un *Dios celoso*; y, por lo tanto, su culto y su religión no soportan ni mezcolanzas ni copartícipes. Diremos, por consiguiente, unas pocas palabras relativas a la unidad de la Iglesia; cuáles serían sus frutos, cuáles sus límites y cuáles los medios de alcanzarla.

Los frutos de la unidad, además de agradar a Dios, que es la razón de todas las cosas, son dos: el uno, para los que están fuera de la Iglesia; el otro, para los que están dentro de ella. En cuanto al primero, es cierto que las herejías y los cismas son, entre todos, los mayores escándalos, y aun más que la corrupción de costumbres. Porque, así como en el cuerpo humano una herida o solución de continuidad es peor que un humor corrupto, así también

en lo espiritual. De suerte que nada mantiene tanto a los hombres fuera de la Iglesia, o los hace salir de ella, como la quiebra de la unidad; y por esto, siempre que se llega al trance en que uno dice: *Ecce in deserto* (1), dice otro: *Ecce in penetrabilibus* (2); esto es, cuando algunos buscan a Cristo en los conventículos de herejes y otros, en la externa apariencia de una iglesia, hay necesidad de que suene continuamente en los oídos de los hombres aquella voz:—*Nolite exire—No salgáis.*

El Apóstol de los gentiles, la peculiaridad de cuya vocación le llevó a tener un cuidado especial de aquellos que estaban fuera de la Iglesia, dijo: *¿Si viniere un pagano y os oyese hablar diferentes lenguas, no diría que estabais locos?* Y ciertamente, poco mejor es cuando los ateos y personas profanas oyen tantas opiniones discordantes y contrarias en religión; esto los aparta de la Iglesia y los hace *sentarse en la silla de los escarnecedores*. Aunque es de poco peso para testimonio en asunto tan grave, expresa, sin embargo, bien la deformidad de que se habla aquel maestro de la burla que, en su catálogo de una biblioteca imaginaria, escribió este título de un libro: *El Fandango de los Herejes* (3). Porque, en verdad, cada secta de ellos tiene una actitud o sumisión propia, que no puede sino provocar burla en las personas mundanas y en los políticos depravados, fáciles al menosprecio de las cosas sagradas.

Y en cuanto al fruto de los que se hallan en el seno de la Iglesia consiste en la paz, que contiene infinitas bendiciones: fortalece la fe; inflama la caridad; la paz exterior de la Iglesia destila la paz de conciencia, y convierte las fatigas de escribir y leer controversias, en tratados de mortificación y devoción.

En lo que concierne a los límites de la

(1) «He aquí, en el desierto está». San Mateo, capítulo 24, versículo 26.

(2) «He aquí, en las cámaras secretas está», ídem.

(3) *Morris-dance*. Antigua danza popular en Inglaterra, especialmente en el reinado de Enrique VIII. El nombre parece indicar danza morisca o fandango; y de los moriscos de España se cree que, tal vez, fuera introducida.

(1) Véase el número 735 del BOLETÍN,

unidad, importa extraordinariamente determinarlos con exactitud. Aparece ser dos los extremos. Para ciertos fanáticos, todo hablar de pacificación es odioso. *¿Es la paz, Jehú? ¿Qué tienes tú que ver con la paz? Vuélvete y sígueme.* No se trata de paz, sino de sectarismo y de partido. De un modo contrario, algunos Laodiceos y personas indiferentes piensan que pueden arreglar las cuestiones religiosas con términos medios, tomando parte de ambos lados y con reconciliaciones ingeniosas, como si fuese posible hacer un arbitraje entre Dios y el hombre. Ambos extremos deben evitarse; esto podrá realizarse si la liga de cristianos, descrita por nuestro mismo Salvador, consistiese en las dos opuestas cláusulas siguientes, sana y sinceramente expuestas: *aquel que no está con nosotros, está contra nosotros, y la otra: aquel que no está contra nosotros, está con nosotros;* es decir, si los puntos fundamentales y de sustancia en religión fuesen lealmente separados y distinguidos de las cuestiones no meramente de fe, sino de opinión, orden o buena intención. Esta es cosa que podrá parecer a muchos trivial y ya realizada; pero si se hiciese con menos parcialidad, sería aceptada más generalmente.

Sobre ello, sólo puedo yo dar este consejo, según mi humilde entender. Que los hombres deben evitar el hacer daño a la Iglesia de Dios por medio de dos clases de controversia. La una es cuando el asunto del punto discutido, por ser demasiado pequeño y superficial, no merece el calor y la lucha, encendida solamente por la contradicción. Porque, como se ha observado por uno de los Padres de la Iglesia, *la túnica de Cristo, en verdad, no tenía costuras; pero las vestiduras de la Iglesia eran de diversos colores; y así, dijo: In veste varietas sit, scissura non sit* (1); o sea, tiene que haber dos cosas: unidad y uniformidad.

La otra clase de controversia es cuando el fondo de la cuestión discutida es importante, pero llevado con sutileza y oscu-

ridad tan excesivas, que se convierte en una cosa más bien ingeniosa que sustancial. Un hombre de juicio y entendimiento oirá algunas veces discutir a hombres ignorantes, y conocerá muy bien que aquellos que discuten tanto, quieren decir la misma cosa, pero que nunca llegarán a un acuerdo. Y si esto sucede en la distancia de entendimiento que hay entre hombre y hombre, ¿vamos a pensar que Dios, allá arriba, que ve los corazones, no percibe que los débiles hombres, en muchas de sus contradicciones, quieren decir la misma cosa, y que no acepta lo de unos igual que lo de otros? La naturaleza de tales controversias está excelentemente expresada por San Pablo en la advertencia y el precepto que da relativo a las mismas: *Devitas profanas vocum novitates et oppositiones falsi nominis scientiæ* (1). Los hombres crean contradicciones que no existen y las ponen en términos nuevos, tan precisos, que en vez de gobernar, como debe, el sentido a la palabra, es la palabra la que rige, en efecto, al sentido.

Existen también dos paces o unidades falsas: una, cuando la paz se basa solamente sobre implícita ignorancia, puesto que todos los colores son iguales en la oscuridad; la otra, cuando se reconstruye sobre una directa admisión de contrarios en puntos fundamentales. Porque la verdad y la falsedad en tales cosas son lo mismo que el hierro y el barro en los dedos de los pies de la estatua soñada por Nabucodonosor; se pueden pegar, pero no incorporarse.

En lo que concierne a los medios de proporcionar la unidad, los hombres deben guardarse de que, al procurar o enriquecer la unidad religiosa, no disuelvan y aniquilen las leyes de la caridad y de la sociedad humana. Hay dos espadas entre los cristianos: la espiritual y la temporal, y ambas tienen su debido oficio y lugar en el mantenimiento de la religión. Pero no debemos tomar la tercera espada, que es la de Mahoma o análoga a ella; esto es: propagar la religión con guerras o con persecuciones

(1) Que haya variedad en el vestir, pero no en el corte.

(1) Evita las profanas pláticas de vanas cosas y argumentos de la falsamente llamada ciencia. I. Timoteo VI, 20.

sanguinarias para forzar las conciencias, excepto en casos de escándalo público, blasfemia o intervención práctica contra el Estado; y mucho menos fomentar sediciones, autorizar conspiraciones y rebeliones y poner la espada en las manos del pueblo y cosas semejantes, tendiendo a la subversión de todo gobierno, que es la ley de Dios. Porque esto es contraponer la primera tabla de la ley a la segunda, y así, considerar a los hombres como cristianos, olvidándonos de que son hombres. Lucrecio, el poeta, reflexionando sobre el acto de Agamenón, que pudo soportar el sacrificio de su propia hija, exclamó:

«*Tantum religio potuit suadere majorum*» (1).

¿Qué habría dicho si hubiese conocido la matanza de Francia o la conspiración de la pólvora de Inglaterra? (2). Se habría hecho siete veces más epicúreo y ateo de lo que era; porque así como la espada temporal debe sacarse con gran circunspección en casos de religión, es monstruoso ponerla en manos de la generalidad del pueblo. Abandonemos eso a los anabaptistas y otras furias. Gran blasfemia fué cuando el diablo dijo: *Yo ascenderé y seré como el Altísimo*; pero es una blasfemia mucho mayor personificar a Dios y hacerle decir: *Yo bajaré y seré como el príncipe de las tinieblas*. ¿Y acaso es mejor rebajar la causa de la religión a actos crueles y execrables como asesinatos de príncipes, matanzas de gentes y subversión de Estados y Gobiernos? Seguramente esto es hacer descender al Espíritu Santo, no en figura de paloma, sino en la forma de un buitre o un cuervo, y poner en la barca de una Iglesia Cristiana la bandera de una barca de piratas y asesinos. Por lo tanto, es muy necesario que la Iglesia, por doctrina y mandato, los príncipes, con sus espadas y todas las enseñanzas, tanto cristianas como morales, condenen y envíen al infierno para siempre, como si fuesen con su caduceo de

Mercurio, aquellos hechos y opiniones que tienden a mantener dichos actos, según ya se ha realizado en gran parte. Sin duda, en consejos sobre religión, este del apóstol es el que debe anteponerse: *Ira hominis non implet justitiam Dei* (1). Y hay cierta observación notable de un sabio eclesiástico, no menos francamente confesada, de *que aquellos que mantienen y predicán la opresión de las conciencias están, generalmente, interesados en ello para satisfacer sus propios fines*.

IV.—De la venganza.

La venganza es una especie de justicia salvaje; propende a ella la naturaleza del hombre, mas debiera la ley tratar de arrancarla. Porque el primer daño cometido no hace sino ofender a la ley; pero la venganza de ese daño pone a la ley fuera de su función.

Cierto, que al tomar venganza un hombre, no es sino igual que su enemigo; pero al perdonarle, es superior; porque el perdón forma parte del príncipe. Y Salomón, estoy seguro de ello, dijo: *Es la gloria del hombre perdonar una ofensa*. Lo ya pasado ha desaparecido y es irrevocable, y los hombres discretos tienen bastante ocupación con las cosas presentes y venideras. Por tanto, los que se preocupan de cosas pasadas no hacen sino perder el tiempo consigo mismo. No hay nadie que haga daño por hacer daño, sino para alcanzar provecho, placer, honor o algo semejante. Entonces, ¿por qué voy a enfadarme con un hombre porque él se quiere a sí mismo más que a mí? Y si algún hombre hiciera el daño meramente por mala naturaleza, no sería sino como la espina o el abrojo, que pinchan o arañan porque no pueden hacer otra cosa. La clase de venganza más tolerable es la de aquellos daños que no tienen ley que los remedie; pero entonces hay que tener cuidado de que no exista para la venganza ley que la castigue; de otro modo, el enemigo lleva siempre la ventaja y es dos para uno.

(1) Tan grandes son los males a que la religión puede inducir.

(2) La Sainte Barthélemy, y la conjuración de los católicos para volar el Parlamento con el rey Jacobo I, en 1605.

(1) La ira del hombre no realiza la justicia de Dios. Santiago, I, 20.

Algunos, cuando toman venganza, desean que el interesado sepa de dónde viene aquélla; esto es lo más generoso. Porque el placer no parece estar tanto en hacer el daño como en hacer arrepentirse al adversario. Pero los bajos y astutos cobardes son como la flecha que vuela en la oscuridad. Cosme, duque de Florencia, tenía una frase terrible contra los amigos pérfidos o negligentes, como si esos agravios fueran imperdonables. *Habréis leído —decía— que se nos manda perdonar a nuestros enemigos; pero jamás leeréis que se nos mande perdonar a nuestros amigos.*

El espíritu de Job, sin embargo, estaba en mejor tono. *¿Recibimos el bien de manos de Dios, y no estaremos contentos de recibir también el mal?* Y, por tanto, de los amigos, en alguna medida. Lo cierto es que un hombre que estudia la venganza, mantiene sus propias heridas abiertas, que, de otro modo, curarían y harían provecho.

Las venganzas públicas son, en su mayor parte, afortunadas, como las de la muerte de César, de Pertinax, de Enrique III de Francia y otras muchas; pero en venganzas privadas no es así, no; al contrario, las personas vengativas viven vida de brujas, que, como son malvadas, acaban malamente.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LIBROS Y EVANGELIOS

por Antonio Zozaya.

.....»
 Pues entre todos estos libros, tan bellos, tan admirables, tan reveladores de una España nueva, hay uno que, al tocarlo las manos, hace sentir un estremecimiento de emoción intensa, algo así como una fervorosa unción mística; es el volumen quinto de las obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos, publicadas por la Fundación que lleva su nombre. Es el envío de

sus hermanos, de sus discípulos más queridos, de los cumplidores de su postrera voluntad en la Institución Libre de Enseñanza. ¡Giner! Todo el renacimiento intelectual y moral de España está en este nombre. Ninguno más alto en toda nuestra historia, ninguno a un tiempo tan divino y humano, tan revelador de todo un universo ideal, al cual tendremos siempre que volver los ojos cuantos soñamos con una patria enaltecida y un mundo en que los hombres vivan pensando en sus fines temporales y eternos. En aquel inolvidable maestro, directo o indirecto, de toda la nueva intelectualidad, vimos a un educador y a un padre, a un ejemplo de hombres puros y sinceramente religiosos y a un espejo de ciudadanía. No, no es posible que olvide jamás a «D. Francisco» quien departió con él una sola vez en la vida; no puede ser que no lleve su santo recuerdo en el fondo del corazón quien leyó y releyó sus libros, en que está toda la verdad asequible a los hombres, y sobre todo, aquel elevado intento de conseguirla sin propósitos egoístas, puesta la mira en todas las categorías excelsas, en el respeto a cosas y personas y en la contemplación del sumo bien.

La Fundación Giner va coleccionando y publicando todas las obras del incomparable maestro, del adoctrinador por antonomasia. Esta vez ha tocado el turno de publicación a los *Estudios jurídicos y políticos*, que nos recuerdan nuestra juventud, las primeras floraciones de nuestra alma sedienta, tanto como de indagación, de verdad y justicia.

Pasados los años, cuando todo parece haberse marchitado, este libro se nos aparece jugoso, fresco, pleno de lozanía, profético y bellamente juvenil. Es la obra de un genio inspirado que se adelantó a su tiempo. Cuanto en él se dice de la fundamentación metafísica del Estado, de su concepto y del Derecho en el testimonio inmediato de la conciencia, es la verdad, toda la verdad; fué, y sigue siendo, la última palabra científica. Bastaría que nuestros gobernantes empíricos estudiaran despacio el «Plan de política general», que se dieran cuenta siquiera del rigor lógico con

que Giner llegó a la determinación de las esferas de la personalidad y de las consecuencias que de ella emanan, para que cambiara radicalmente toda la errónea orientación (llamémosla así) con que niegan la libertad individual o el derecho de propiedad de los pueblos y colectividades o destruyen el concepto de la región, de la Universidad o del gremio. En este volumen están los gérmenes de muchos otros que el maestro no pudo acabar, porque la cátedra, y sobre todo su enseñanza peripatética, no pocas veces individual, agotó el esfuerzo de no pequeña parte de su vida.

Toda la nueva España es hija de Giner. Y acaso no lo sabe; pero los nuevos y más eficaces centros de enseñanza, los métodos, los procedimientos, los fines, todo es ginerista, incluso ese fervor desinteresado por la indagación, que él trocó en verdadero culto. Tan es así, que la intelectualidad española no se parece a la de otros pueblos; sus trabajos tienen un sello de religiosidad laica, de fervor sublime, de abdicación de todos los egoísmos, de colaboración fraternal, propia de aquel hombre que ejerció tantos apostolados, a cuyo lado jugaron los niños, en cuya presencia se inclinaron, conmovidos, los sabios y junto a cuyo cadáver cantaron los pájaros el himno de la vida que se renueva y del ideal que se perpetúa.

* * *

Pasma, asombra ver de qué manera, sin saberlo ella misma, toda la España nueva que trabaja y que echa los cimientos de la nueva ciencia y de la moral del porvenir, es hija de Giner. ¡Y qué España! No hay rama de la ciencia que no aparezca florecida y honrada por muchos nombres de españoles insignes. En Matemáticas, en Histología, en Química, en Fisiología, en Filosofía, en Derecho, en todo, no es posible dar un solo paso sin encontrar un ginerista insigne, un devoto de sus métodos, de su perdurable desposorio del pensamiento y de la vida. Por eso sus libros vienen a ser como horarios de la inteligencia y de la conducta, y el nombre de su

autor habrá de ser reverenciado e inscrito en las primeras páginas de los santorales futuros.

Hay una España grande, más grande que nunca, como hay una España ruin y miserable, podrida, encanallada, mucho más despreciable que todas las precedentes. Giner, que odiaba los procedimientos de violencia y que todo lo esperaba de la educación, no podría menos, si viviera, de anotar este enorme desequilibrio y aun de preguntarse si no sería este precursor, como todos los desequilibrios absurdos, de una violenta caída de potencial.

LOS «ESTUDIOS JURÍDICOS Y POLÍTICOS»,
DE D. FRANCISCO GINER,
por Andrenio.

Los estudios que contiene el tomo V de las *Obras completas* de D. Francisco Giner (*Estudios jurídicos y políticos*) son la reproducción de un volumen que dió el autor a las prensas en 1875. D. Fernando de los Ríos hace, en la breve nota preliminar de la edición presente, una sucinta historia de estos trabajos. Fueron compuestos y publicados aisladamente de 1866 a 1872. D. Francisco Giner los reunió en un volumen en la fecha antes citada, en que se hallaba separado de la enseñanza oficial, a consecuencia de los conflictos que se produjeron con una parte del profesorado liberal, al comenzar la Restauración, y que hoy podemos mirar ya como materia histórica lejana, con plena serenidad. Esa fecha de 1875 es la víspera de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, en la cual colaboraron conspicuas personalidades conservadoras como D. Francisco Silvela. La dedicatoria del libro tiene también sabor histórico: va dirigida al gran orador D. Antonio de los Ríos y Rosas, deudo de D. Francisco.

Estos estudios, por sus asuntos y hasta por su índole, forman tres grupos. Hallamos primeramente la memoria doctoral de Giner acerca de la teoría de la propiedad, completada con dos breves estudios acerca de la trasmisión y la vinculación de la

propiedad. Vienen después dos estudios políticos: *La política antigua y la política nueva* y *La soberanía política*. Les sigue la traducción del estudio de Ahrens: *Estado actual de la ciencia política*, balance notable en su tiempo de las doctrinas del Estado, que Giner ilustra con muchas notas breves. Añádese a estos estudios, como apéndice, el *Plan de una introducción a la Filosofía del Derecho*, que es como el esquema previo de la más importante obra jurídica de D. Francisco Giner.

No sólo tuvieron las ideas jurídicas y políticas de Giner un influjo doctrinal considerable. Influyeron también de un modo mediato, pero eficaz, en la práctica. El título I de la Constitución de 1869, planeado o redactado por un profesor de la Universidad Central, muy competente, D. José María Maranges, refleja en gran parte las ideas de Giner. Cuando se redactó la Constitución vigente de 1876, otro catedrático de la Facultad de Derecho matritense, D. Víctor Arnau, que era entonces subsecretario de Gracia y Justicia, consultó con D. Francisco Giner acerca de la estructura del Senado. El tipo original del Senado español como representación de grupos sociales, que completa y corrige la representación ciudadana, individual, sin distinción de clases de la Cámara popular, fué idea de Giner, acogida por el espíritu comprensivo de Cánovas del Castillo y adaptada por él, naturalmente, a la concepción y a las necesidades de su política. Estos recuerdos que indica brevemente la nota preliminar del libro, muestran cómo trasciende la obra del pensador a la esfera práctica y cómo el hombre de ciencia puede colaborar desde un campo lejano al de los partidos triunfantes en la gobernación de los pueblos.

Esto nos lleva a una consideración que surge con claro convencimiento siempre que repasamos las obras de D. Francisco Giner. Lo mejor de su obra no fueron los libros, con ser ellos tan dignos de que se coleccionen en el homenaje póstumo que

representa la publicación de las obras completas y tan representativas e importantes para la historia de las ideas jurídicas, filosóficas y pedagógicas de la Española del siglo XIX. La parte más selecta y exquisita de la labor de aquel maestro eminente fué la palabra viva, la irradiación moral, la pureza de ejemplo. En él se cumplía a maravilla aquella profunda observación de Sócrates, que en uno de los diálogos platónicos exalta a la palabra sobre toda escritura, diciendo para mostrar gráficamente su excelencia que la palabra es como un animal vivo.

En los escritos de Giner, aparte del contenido de ideas, hay excelencias que no pasarán inadvertidas cuando se haga un estudio crítico completo de sus obras. Son cualidades artísticas de una orientación clásica: un método claro y armonioso, un espíritu sutil de ordenación y clasificación, una ponderación en el concepto y en la expresión que no se olvida jamás de la medida. Los estudios de Derecho Natural de Giner, por ejemplo, son un modelo de exposición artística de una doctrina científica.

Las ideas, naturalmente, no han podido sustraerse al intenso movimiento de renovación de los últimos cincuenta años. Muchas de ellas se nos presentan ya con pátina histórica. Escribía Giner los estudios del tomo que venimos comentando cuando triunfaba la concepción jurídica del Estado. Hoy triunfa la concepción social. Lo que quedaba en pie del majestuoso edificio romano, el Derecho civil, aparece hoy revolucionado por el nuevo Derecho social. En las otras ramas del Derecho, la transformación no es menos profunda. El nuevo Código penal suizo y el proyecto de Código penal italiano, redactado por Ferri y llamado a sustituir al de Zanardelli, muestran cómo hasta en la misma legislación la ciencia penal va dejando de ser un Derecho en el sentido clásico, para trocarse en una especie de medicina social. Asistimos al ocaso del Derecho.

(*La Época*, 11-II-22.)