

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 in-voilabilidad 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: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LV.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1931.

NUM. 855.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Pedagogía y Sociología, por *M. Emile Durkheim* (conclusión), pág. 193.—Horizonte de las nuevas generaciones, por *D. Marcelino Domingo*, pág. 198.—Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral, por *D. Rafael Altamira* (conclusión), pág. 120.—Desarme moral: Una conferencia de *D. Rodolfo Llopis*, pág. 205.—Las «Colonias de educación», por *D. José Mallart* (continuación), pág. 207.—Conferencia de la Casa Blanca sobre salud y protección del niño, pág. 213.

ENCICLOPEDIA

Sobre el concepto de la ley en el derecho positivo, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, pág. 218.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: *S. Francisco Giner*, por *D. Pablo de A. Cobos*, pág. 224.—Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

PEDAGOGIA Y SOCIOLOGIA (1)

por *Emile Durkheim*,

Profesor en la Universidad de París.

(Conclusión.)

II

En resumen, lejos de que la educación tenga por objeto único o principal al individuo y sus intereses, es, ante todo, el medio con que la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia. ¿Puede vivir la sociedad sin que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad? La educación perpetúa y fortalece esta homogeneidad, fijando de

antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Pero, de otra parte, sería imposible toda cooperación sin una cierta diversidad. La educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma. Consiste, pues, bajo uno u otro de sus aspectos, en una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros, puede decirse, existen dos seres, los cuales, aunque inseparables de otro modo que por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está formado por todos los estados mentales, que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o grupos distintos de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Mediante ella es, además, como se revela mejor la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, este ser social no sólo no aparece formado en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha resultado de él por desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no se sentía dispuesto a someterse a una autoridad política, a respetar una discipli-

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

na moral, a consagrarse, a sacrificarse. No habría nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese para venir a servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, prestándoles culto, sujetándonos a privaciones para honrarlos. Ha sido la sociedad misma la que, según fué formándose y consolidándose, sacó de su propio seno esas grandes fuerzas morales, ante las cuales el hombre sintió su inferioridad. Ahora bien, si abstraemos de las vagas e inseguras tendencias que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no trae consigo más que su naturaleza de individuo. La sociedad se encuentra, pues, por decirlo así, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa, sobre la cual tendrá que construir con nuevo esfuerzo. Importa que, por los medios más rápidos, añada ella, al ser egoísta y social que acaba de nacer, otro capaz de llevar una vida social y moral. He aquí la obra de la educación, y ya podéis daros cuenta de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por la naturaleza, a hacer visibles potencias ocultas que no pedían más que revelarse. Crea en el hombre un hombre nuevo, y este hombre está hecho de todo lo que hay de mejor en nosotros; de todo lo que da precio y dignidad a la vida. Esta virtud creadora es, además, un privilegio especial de la educación humana. Es muy otra la que reciben los animales, si puede llamarse por este nombre al entrenamiento progresivo a que le someten sus padres. Puede estimular el desarrollo de ciertos instintos adormecidos en el animal; pero no le inicia en una vida nueva. Facilita el juego de las funciones naturales; pero no crea nada. Instruido por su madre, el pequeño sabe volar más pronto o hacer su nido; pero no aprende casi nada de sus padres que no hubiese podido descubrir por su experiencia personal. Es que los animales, o viven fuera de todo estado social, o forman sociedades bastante sencillas que funcionan gracias a mecanismos instintivos que cada individuo lleva consigo, y constituidos desde que nació. La educación no

puede, pues, añadir nada esencial a la naturaleza, ya que ésta se basta para todo, para la vida del grupo como para la del individuo. Por el contrario, en el hombre, las aptitudes de todo género que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de cualquier modo, en nuestros tejidos, materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. Resulta de ello que no pueden transmitirse de una generación a otra por vía de la herencia. Es mediante la educación como la transmisión se hace.

Una ceremonia que encontramos en gran número de sociedades pone bien de manifiesto este rasgo distintivo de la educación humana, y hasta revela que el hombre tuvo muy pronto el sentimiento de esa educación. Es la ceremonia de la iniciación. Tiene lugar una vez terminada la educación; hasta por lo común, viene a cerrar un último período en el cual los viejos completan la instrucción del joven, revelándole las creencias más fundamentales y los ritos más sagrados de la tribu. Una vez efectuada la ceremonia, el sujeto que se sometió a ella queda incorporado a la sociedad; abandona la compañía de las mujeres, entre las cuales había pasado toda su infancia; tiene en adelante marcado su sitio entre los guerreros; adquiere al mismo tiempo la conciencia de su sexo, del que tiene desde entonces todos los derechos y todos los deberes. Se hizo hombre y ciudadano. Ahora bien, es creencia universalmente difundida entre todos esos pueblos, que el iniciado, por el hecho mismo de la iniciación, se ha convertido en un hombre completamente nuevo; cambia de personalidad, toma otro nombre, y ya se sabe que el nombre no es entonces considerado como simple signo verbal, sino como un elemento esencial de la persona. La iniciación es considerada como un segundo nacimiento. El espíritu primitivo se representa simbólicamente esta transformación, imaginando que un principio espiritual, una especie de alma nueva ha venido a encarnarse en el individuo. Pero si separamos de esta creencia las formas míticas en que se halla envuelta, ¿no encontramos bajo el

símbolo esta idea, vagamente entrevista, de que la educación ha tenido por efecto crear en el hombre un ser nuevo? Es el ser social.

Se dirá, sin embargo, si puede concebirse, en efecto, que las cualidades propiamente morales, porque imponen privaciones al individuo, porque estorban sus movimientos naturales, no pueden ser suscitadas en nosotros sino mediante una acción venida de fuera, ¿no hay otras que todo hombre tiene interés en adquirir y que busca espontáneamente? Tales son las diversas cualidades de la inteligencia que le permiten acomodar mejor su conducta a la naturaleza de las cosas. Tales son también las cualidades físicas, y todo lo que contribuye al vigor y a la salud del organismo. Para éstas, por lo menos, parece que la educación, al desarrollarlas, no hace más que ir al encuentro del propio desarrollo de la naturaleza, que llevar al individuo a un estado de perfección relativa hacia la cual éste tiende por sí mismo, si bien lo logra más rápidamente gracias al concurso de la sociedad. Pero lo que muestra bien, a pesar de las apariencias, que aquí, como en cualquier otro caso, la educación responde antes que nada a necesidades externas, es decir, sociales, es que hay sociedades en las que estas cualidades no han sido cultivadas en absoluto o que han sido entendidas muy diversamente, según las sociedades. No puede decirse que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que colocamos hoy día tan alto, se han considerado durante mucho tiempo con gran prevención. ¿No conocemos una gran doctrina que declara felices a los pobres de espíritu? Y no hemos de creer que esa indiferencia por el saber haya sido artificialmente impuesta a los hombres violentando su naturaleza. Por sí mismos, no sentían ningún deseo de la ciencia, simplemente porque las sociedades de que formaban parte no sentían en absoluto su necesidad. Para poder vivir tenían, ante todo, necesidad de tradiciones fuertes y respetadas. Y la tradición no despierta, más bien tien-

de a excluir el pensamiento y la reflexión. No sucede otra cosa por lo que se refiere a las cualidades físicas. Que el estado del medio social incline la conciencia pública hacia el ascetismo, y la educación física será espontáneamente relegada al último plano. Es un poco lo que ocurrió en las escuelas de la Edad Media. Del mismo modo, siguiendo las corrientes de la opinión, esa misma educación será entendida en los sentidos más diferentes. En Esparta tenía como objeto principal endurecer los miembros contra la fatiga; en Atenas era un medio de hacer cuerpos bellos a la vista; en tiempo de la caballería, se le pedía que formase guerreros ágiles y flexibles; en nuestros días no tiene más que un fin higiénico y se preocupa, sobre todo, de contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. Así, hasta aquellas cualidades que parecen, desde luego, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca sino cuando la sociedad le invita a ello, y las busca de la manera que ella se lo prescribe.

Ya veis hasta qué punto la psicología es, por sí sola, un recurso insuficiente para el pedagogo. No sólo, como os indiqué antes, es la sociedad la que traza al individuo el ideal que debe realizar con la educación, sino también en la naturaleza individual, no hay tendencias determinadas, estados definidos que sean como una primera aspiración hacia aquel ideal, que puedan ser miradas como su forma interior y anticipada. Sin duda no es que no existan en nosotros aptitudes muy generales sin las cuales este ideal sería, evidentemente, irrealizable. Si el hombre puede aprender a sacrificarse, es porque no es incapaz para el sacrificio; si pudo someterse a la disciplina de la ciencia, es porque no era inepto para ella. Por lo mismo que formamos parte integrante del universo, nos interesamos por cosas que están fuera de nosotros mismos; hay así en nosotros una primera impersonalidad que prepara al desinterés. Igualmente, por lo mismo que pensamos, tenemos una cierta inclinación hacia el conocimiento. Pero entre estas vagas y

confusas predisposiciones, mezcladas, además, a toda clase de predisposiciones contrarias, y la forma tan definida y tan particular que aquéllas toman bajo la acción de la sociedad, hay un abismo. Es imposible, hasta para el análisis más penetrante, descubrir de antemano en esos gérmenes indistintos lo que están llamados a ser desde que la colectividad les haya fecundado. Porque ésta no se limita a darles un relieve que les faltaba; les agrega algo. Les agrega su energía propia, y por lo mismo, los transforma, y saca de ellas efectos que primitivamente no contenían. Así, aun cuando la conciencia individual no tuviera ya ningún misterio para nosotros, aun cuando la psicología fuese una ciencia perfecta, no podría indicar al educador cuál es el objeto que debe perseguir. Sólo la sociología puede ya ayudarnos a comprenderlo, uniéndolo a los estados sociales de que depende, y cuya expresión es, ya ayudarnos a descubrirlo, cuando la conciencia pública, indecisa e insegura, deja de saber cuál debe ser ese objeto.

III

Pero si la función de la sociología es preponderante en la determinación de los fines que la educación debe perseguir, ¿tiene la misma importancia por lo que toca a la elección de los medios?

Aquí es incontestable que la psicología recupera sus derechos. Si el ideal pedagógico expresa, ante todo, necesidades sociales, no puede, sin embargo, realizarse sino en los individuos y por ellos. Para que sea algo más que una simple concepción del espíritu, una vana imposición de la sociedad a sus miembros, hace falta encontrar el medio de que esté conforme con él la conciencia del niño. Y la conciencia tiene sus leyes propias que hace falta conocer para poder modificarla, al menos si quiere evitarse los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objeto reducir al mínimo. Para poder excitar la actividad a que se desarrolle en una dirección determinada, hace falta saber además cuáles son los resortes que la mueven y cuál es su naturaleza; porque sólo con esta con-

dición será posible aplicarle con conocimiento de causa la acción conveniente. ¿Se trata, por ejemplo, de despertar el amor de la Patria, o el sentido de la Humanidad? Sabremos tanto mejor inclinar la sensibilidad moral de nuestros alumnos en un sentido o en otro cuanto más completas y más precisas fueren las nociones que tengamos sobre el conjunto de fenómenos que se llaman tendencias, hábitos, deseos, emociones, etc., sobre las condiciones diversas de que dependen, sobre la forma que presentan en el niño. Según que se vea en las tendencias un producto de las experiencias agradables o desagradables que ha podido hacer la especie, o mejor, al revés, un hecho primitivo, anterior a los estados afectivos que acompañan su funcionamiento, debemos conducirnos de maneras muy diferentes para conducir su desarrollo. Ahora bien, es a la psicología, y más especialmente a la psicología infantil, a la que toca resolver estas cuestiones. Si ella, pues, no tiene competencia para fijar el fin, o mejor, los fines de la educación, no ofrece duda que tiene que representar un papel útil en la constitución de los métodos. Y como ningún método puede aplicarse de la misma manera a los diferentes niños, es también la psicología la que deberá ayudarnos a orientarnos en medio de la diversidad de las inteligencias y de los caracteres. Se sabe, desgraciadamente, que estamos lejos todavía del momento en que ella se encontrará verdaderamente en estado de satisfacer a este *desideratum*.

No se trata, por tanto, de poner en duda los servicios que pueden prestar a la pedagogía, la ciencia del individuo, y sabremos darle su lugar. Y, sin embargo, aun en este círculo de problemas en que puede la psicología esclarecer útilmente al pedagogo, no puede, ni mucho menos, pasarse sin el concurso de la sociología.

Primero, porque los fines de la educación son sociales, los medios con los cuales pueden alcanzarse estos fines deben tener necesariamente el mismo carácter. Y, en efecto, entre todas las instituciones pedagógicas, quizás no haya una sola que

no sea análoga a alguna institución social, de la cual reproduce, en forma reducida y como en pequeño, los rasgos principales. Hay una disciplina en la escuela como la hay en la ciudad. Las reglas que fijan al escolar sus deberes son compensables a las que prescriben al hombre hecho su conducta. Los castigos y las recompensas inherentes a las primeras no dejan de tener su parecido con los castigos y las recompensas que sancionan las segundas. ¿Enseñamos a los niños la ciencia hecha? Pero la ciencia que se hace se enseña también. No queda encerrada en el cerebro de los que la conciben, sino que sólo actúa verdaderamente bajo la condición de comunicarse a los demás hombres. Y esta comunicación, que pone en juego toda una red de mecanismos sociales, constituye una enseñanza que, por dirigirse al adulto, no difiere en substancia de la que el alumno recibe de su maestro. ¿No se dice además que los sabios son maestros para sus contemporáneos y no se da el nombre de escuelas a los grupos que se forman alrededor de ellos? (1). Podrían multiplicarse los ejemplos. Es que, en efecto, como la vida escolar no es más que el germen de la vida social, como ésta no es más que el seguimiento y el desarrollo de aquélla, es imposible que los principales procedimientos con que funciona una de ellas no se encuentren en la otra. Podemos, pues, esperar que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deben ser las instituciones pedagógicas. Cuanto mejor conozcamos la sociedad, tanto mejor podremos darnos cuenta de todo lo que pasa en este microcosmos social que es la escuela. Por el contrario, veis con qué prudencia y con qué medida, hasta cuando se trata de la determinación de los métodos, conviene utilizar los datos de la Psicología. Por sí sola, ésta no podría facilitarnos los elementos necesarios a la construcción de una técnica que, por definición, tiene su prototipo, no en el individuo, sino en la colectividad.

(1) V. Wilmann, *op. cit.*, I, p. 40.

Además, los estados sociales de que dependen los fines pedagógicos no limitan a ello su acción. Afectan asimismo a la concepción de los métodos: porque la naturaleza del fin sobrentiende en parte la de los medios. Que la sociedad, por ejemplo, se oriente en un sentido individualista, y todos los procedimientos de educación que puedan tener por efecto violentar al individuo, desatender su espontaneidad interna, parecerán intolerables y serán censurados. Por el contrario, si, bajo la presión de circunstancias duraderas o transitorias, ella siente la necesidad de imponer a todos un compromiso más riguroso, todo lo que pueda provocar con exceso la iniciatura de la inteligencia será excluído. De hecho, siempre que el sistema de los métodos educativos ha sufrido una transformación profunda, ha sido bajo el influjo de alguna de esas grandes corrientes sociales cuya acción se ha hecho sentir en toda la extensión de la vida colectiva. No fué a consecuencia de descubrimientos psicológicos como el Renacimiento opuso todo un conjunto de métodos nuevos a los que practicaba la Edad Media. Pero es que, de resultas de los cambios ocurridos en la estructura de las sociedades europeas, un nuevo concepto del hombre y de su posición en el mundo acababa, en fin, de abrirse camino. Del mismo modo, los pedagogos que, a fines del siglo XVIII o en los corrientes del XIX, se propusieron sustituir el método intuitivo al método abstracto, eran más que nada el eco de las aspiraciones de su tiempo. Ni Basedow, ni Pestalozzi, ni Froebel eran notables psicólogos. Lo que expresa, sobre todo, su doctrina es ese respeto a la libertad interior, ese honor a toda imposición, ese amor al hombre, y, por consiguiente, al niño, que están en la base de nuestro individualismo moderno.

Así, desde cualquier punto de vista que se considere la educación, ésta se nos presenta siempre con el mismo carácter. Pues se trate de los fines que persigue, o de los medios que emplea, responde siempre a necesidades sociales; lo que expresa son ideas y sentimientos colectivos. Sin duda, el individuo mismo encuentra en ella su

provecho. ¿No hemos reconocido precisamente que debemos a la educación lo mejor que hay en nosotros? Pero es que lo mejor que hay en nosotros es de origen social. Es, pues, siempre al estudio de la sociedad a lo que tenemos que volvernos; sólo ahí puede el pedagogo encontrar los principios de la especulación. La psicología podrá indicarle cuál es la mejor manera de conducirse para aplicar al niño aquellos principios una vez establecidos, pero no podrá hacérselos descubrir.

Añadiré, para terminar, que si ha habido un tiempo y un país donde el punto de vista sociológico se haya impuesto de un modo particularmente urgente a los pedagogos, es seguramente nuestro país y nuestro tiempo. Cuando una sociedad se encuentra en un estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporal, como, por ejemplo, la sociedad francesa del siglo xvii; cuando, consiguientemente, se estableció un sistema de educación que, también durante algún tiempo, no fué impugnado por nadie, las únicas cuestiones urgentes que se presentan son cuestiones de aplicación. Ninguna duda grave se levanta sobre el objeto que se persigue, ni sobre la orientación general de los métodos; no puede, pues, haber controversia más que sobre saber la mejor manera de ponerlos en práctica, y éstas son dificultades que la psicología puede resolver. No necesito decirles que esta seguridad intelectual y moral no pertenece a nuestro siglo; es a la vez su miseria y su grandeza. Las transformaciones profundas que han sufrido o están en vías de sufrir las sociedades contemporáneas necesitan transformaciones correspondientes en la educación nacional. Pero si comprendemos que es necesario introducir cambios, sabemos poco lo que éstos deben ser. Sean cuales fueren las convicciones particulares de los individuos o de los partidos, la opinión pública permanece indecisa y ansiosa. El problema pedagógico no se presenta, pues, para nosotros con la misma serenidad que para los hombres del siglo xvii. Ya no se trata de llevar a la práctica ideas adquiridas, sino de encontrar ideas que nos guíen.

¿Cómo descubrirlas si no nos remontamos hasta la fuente misma de la vida educativa, es decir, hasta la sociedad? Es, por tanto, a la sociedad a quien hay que interrogar; son sus necesidades las que hay que conocer, ya que son esas necesidades las que hay que satisfacer. Limitarnos a mirar hacia dentro de nosotros mismos sería apartar nuestros ojos de la realidad misma que necesitamos alcanzar; sería ponernos en la imposibilidad de comprender nada del movimiento que arrastra el mundo alrededor nuestro y a nosotros mismos con él. No creo, pues, obedecer a un simple prejuicio ni ceder a un amor exagerado por la ciencia que he cultivado toda mi vida, al decir que nunca fué una cultura sociológica tan necesaria al educador. No es que la Sociología pueda ponernos en la mano procedimientos ya hechos, sencillamente para que los utilicemos. ¿Existen, además, procedimientos semejantes? Pero ella puede más y puede mejor. Puede darnos aquello de que estamos más urgentemente necesitados, quiero decir, un cuerpo de ideas directoras que sean el alma de nuestra acción, que la sostengan, que den un sentido a esta acción nuestra y que nos preñan a ella, lo cual es la condición necesaria para que sea fecunda.

HORIZONTE DE LAS NUEVAS GENERACIONES

por Marcelino Domingo,

Ministro de Instrucción pública.

Se está produciendo en la vida española una transformación que puede influir en su rumbo histórico. Trátase de la educación física. No la conocimos quienes acabamos de trasponer los 40 años. Nos criamos recluidos en una habitación de nuestra casa, sin permitírsenos la vida al aire libre; nos enseñaron las primeras y las últimas letras en salas sórdidas, oscuras, insuficientes para el número de ocupantes; no realizamos ejercicio gimnástico alguno ni se nos inició en ningún deporte. Sólo en los meses de verano se nos daban, ateniéndonos a la doméstica fórmula facultativa, nueve

baños, y únicamente en dos o tres solemnidades anuales realizábamos en colectividad familiar una excursión campestre. Esta ausencia absoluta de educación física produjo una raza de tipos disminuidos de estatura, de pecho hundido, escrofulosos, anémicos; en síntesis, una raza de hombres tristes, sin resistencia, sin potencia combativa, de escaso rendimiento, escépticos, descontentos, de corto vuelo, a quienes la menor audacia se les antojaba una aventura imposible.

D. Francisco Giner enseñó como una liberación y una orientación salvadoras el camino de Guadarrama. Toda una generación aprendió en él a fundirse en la Naturaleza. Fueron los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza quienes rompieron el viejo ritmo pedagógico. Siendo esta institución, como pocas escuelas, cultivadora religiosa de los dones del espíritu, era redimirle de las pesadumbres del cuerpo. Un espíritu en un cuerpo sano, fuerte, desarrollado no es lo mismo que un espíritu en un cuerpo enfermizo, débil, sin haber adquirido la plenitud de su desenvolvimiento. En un cuerpo sano, manda el espíritu al cuerpo; en un cuerpo enfermo, manda el cuerpo al espíritu. En un cuerpo sano, el espíritu puede abrir todas sus alas: el cuerpo le ayuda a volar; en un cuerpo enfermo, el espíritu vive con las alas plegadas, y si intenta desplegarlas, el cuerpo constituye un lastre de pesadumbre superior al arranque del espíritu.

D. Francisco Giner, que hizo de su vida una obra de arte, que elevó la jerarquía del espíritu como ningún otro español de su tiempo, practicó esta pedagogía que tenía resonancias clásicas: formar un cuerpo sano para que fuese sana el alma. Los alumnos de la Institución aprendieron a sumergirse en agua fría lo mismo en verano que en invierno, y aprendieron también a vigorizar y adiestrar el músculo. Aprendieron, en fin, un camino que hasta entonces sólo había sido de pastores trashumantes y de águilas: el camino de la sierra. En el mes tórrido de julio y en el mes frígido de enero, D. Francisco Giner, con la palabra suasoria siempre en los labios, como Só-

crates, acaudillaba la tropa de estudiantes en marcha hacia el Guadarrama. Su piel se templó en los rayos del sol y en los alfilerazos del hielo; su pulmón se esponjó con las más encontradas temperaturas. El hombre trabó relación con el árbol, y si el hombre urbanizó la sierra, la sierra le dió al hombre un regalo, un vigor del que carecía totalmente. Recibió más el hombre de la sierra que la sierra del hombre.

¿Fué el magisterio de D. Francisco Giner quien determinó el nuevo rumbo? ¿Fué influencia de fuera? ¿Fué una de esas corrientes imponderables, sin causas fijas ni orígenes concretos, que en la vida producen los más profundos cambios históricos? No interesa descubrirlo; lo que interesa es declarar el hecho. La educación física, que no conoció nuestra generación, ocupa en la generación que llega hoy a los 20 años y en las siguientes el primer plano. Un plano que no han alcanzado todavía la educación moral, ni la educación laica, ni la educación civil, ni la educación religiosa, ni la educación profesional. Todo era para el espíritu en nuestro tiempo, sin advertir la influencia del cuerpo en el espíritu. Todo es para el cuerpo en este tiempo que trascurremos. La gimnasia se cultiva intensamente en las escuelas, los internados más modestos tienen espléndidas salas de baños. Los deportes han llegado de tal manera a absorber la atención de las multitudes, que las únicas manifestaciones colectivas en que se percibe una intensa vibración humana son las manifestaciones deportivas. No hay pueblo ni ciudad que no tenga sus campos de *tennis* y de fútbol, y los estadios de Madrid y Barcelona han logrado dimensiones que no tuvieron nunca los cosos taurinos; ni las horas de más encendido entusiasmo por las grandes figuras del toreo pueden compararse a las pasiones que despiertan las controversias que suscitan las figuras nacionales que adquieren en el deporte relieve universal. La montaña, por fin, se ha poblado. La Dehesa de la Villa y la Moncloa, inmediatas a Madrid, vense durante los días festivos ocupadas por una multitud tupida, alegre, que pasa la jornada de asueto bajo

los pinos; todavía ahora, a punto de acabar la temporada veraniega, medio Madrid se desplaza hacia el Guadarrama; San Rafael, Cercedilla, Collado, El Escorial constituyen colonias apretadas de pobladores madrileños; las viejas chozas, los pueblos serranos se han visto superados por los palacios y chalets de los veraneantes. Tanto en invierno como en estío, un domingo de sol madrileño deja ya casi tan desierto Madrid como un domingo de Londres. Barcelona acrece este fervor que por el campo siente actualmente Madrid. Doscientas, trescientas mil personas salen todos los domingos de Barcelona hacia Vallvidrera, la Rabassada, el Tibidabo, Montjuich, invadiendo durante el día las laderas de estas montañas, que son los pulmones de la ciudad condal. En verano, este desplazamiento se produce también hacia el mar, hacia ese mar mediterráneo que cantó Maragall en versos inmortales y que señaló como tesoro glorioso que los catalanes poseían para hablar de él a los castellanos, constituyendo este tesoro una de las más ricas posibilidades de unión. «Parleu li del mar, germans», dice Maragall a los catalanes, pensando en los castellanos, en su canto a Iberia, a esta Iberia que es el sueño y ha de ser el fin práctico de esta raza, si aspira a cumplir un día en Europa sus destinos históricos.

Esta generación, educada en la plenitud de sus posibilidades físicas, está todavía en los 20 años; la historia de su país no ha sido todavía apresada y formalizada por ella. En el espacio de 10 años, esta generación irá ocupando todos los cargos y entrando en todos los puestos. Será elector y elegido; será diputado y concejal; será militar o profesor; será patrono u obrero; será, en síntesis, ciudadano y profesional. ¿Cómo se conducirá? Tiene un sentido de la fuerza que no conocieron las generaciones pretéritas. Su seguridad física le da una audacia, un optimismo, una confianza en sí mismo, un valor que no conocieron sus antepasados. ¿Qué actitud adoptará? ¿Cómo se enfrentará con los problemas de su patria y del mundo? ¿Con qué impulso se lanzará a continuar o rectificar la his-

toria nacional? España, que en el trascurso de su formación ha sufrido el influjo de las más variadas civilizaciones, va a experimentar ahora el influjo de unos civilizados de músculos fuertes, de cuerpo sano, amigos del árbol y del agua, acostumbrados a los puros y dilatados ámbitos de la Naturaleza. Es de desear que entren en la Historia con el bravo y audaz empuje que han logrado en la vida. La Historia, en una de sus horas de mayores posibilidades de fecundación, si es domada por hombres espiritualmente masculinos, lo necesita y espera.—(De *El Liberal*, de Madrid.)

UTILIZACIÓN DE LA HISTORIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN MORAL (1)

por el Prof. D. Rafael Altamira,

Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Central.

(Conclusión.)

Cuando Volney suprimía la enseñanza de la Historia del programa de la escuela, por la razón de que el niño no es capaz de juzgar los hechos, caía en un grave error; aun cuando el género de juicio a que hacía alusión sea, evidentemente, imposible. En efecto: para que los buenos y los malos ejemplos de la Historia tengan sobre el espíritu del niño las consecuencias a que me refería más arriba, no es necesario que el niño juzgue, ni siquiera, en la mayoría de los casos, que se le imponga un juicio ajeno, cosa siempre peligrosa en la educación. Basta con el simple conocimiento del hecho para producir una inclinación determinada del espíritu, y ésta, más pronto o más tarde, irá seguida de una conclusión deductiva sobre la conducta. Esta conclusión no es, sin embargo, un *juicio moral*, sino un simple aprendizaje de hechos, que produce también un efecto moral práctico, porque sugiere al niño la idea de que lo que han hecho los hombres durante siglos es la manera natural de conducirse en la vida. Esta deducción se hace inevitablemente, y, por eso mismo, hay que tenerlo en cuen-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ta y velar por que no tome una dirección errónea. Pero lo que aún no sabemos, repito, salvo por un número muy reducido de observaciones, es la deducción personal del niño, o, por mejor decir, en cuántos aspectos se presenta en la realidad. Sin estos datos, todo esfuerzo para utilizar la Historia en el dominio moral no es más que una discusión en el aire. Cuando los tengamos, podremos saber las posibilidades de eficacia reales, aportadas por el conocimiento de los grandes ejemplos individuales históricos, conocimiento del que esperamos tanto *a priori*, y podremos saber en qué momento del desarrollo intelectual progresivo del niño y del adolescente (del adulto también, en la mayor parte de los analfabetos) comienza esta eficacia. Una simple ojeada a las respuestas desconcertantes, y a veces extrañas, obtenidas en interrogatorios escolares, como los de Baumgarten y Prescott, nos recordará cuán lejos está el resultado efectivo de la enseñanza del que un maestro optimista cree que puede obtener normalmente. El único hecho cierto y utilizable para nosotros, los que estamos ya formados e instruidos en la Historia, es que la historia humana ofrece, por un lado, la triste serie de crímenes individuales y colectivos que han producido tantos hechos decisivos en la vida de los pueblos, y que han creado frecuentemente la hegemonía ambicionada por los Estados; pero, por otra parte, una serie no menos grande de esfuerzos para elevarse del estado de animales al de hombres; una serie de esfuerzos de la minoría consciente para educar y elevar a la masa inconsciente; de gentes llenas de abnegación y de equidad para vencer a los egoístas y los injustos; de los que conciben la vida social como una cooperación y una ayuda mutua, para impedir el éxito de los que no ven en ella más que la lucha de apetitos individuales y el triunfo de los audaces, de los menos delicados y de los más fuertes físicamente. Pero la utilización científica del material representado por estos hechos, para crear en el niño una imagen de la vida humana correspondiente al ideal de conducta futura, tal como nos-

otros lo deseamos, no es todavía, en la enseñanza, más que una simple aspiración, aparte de algunas muy raras excepciones. Por esto mismo es por lo que no se ha podido tampoco obtener una serie suficiente de experiencias que presenten resultados favorables o negativos.

La lectura de las consideraciones precedentes puede hacer sospechar al lector, lo reconozco, que, por mi parte, dudo de la eficacia decisiva de estos ejemplos sobre la inteligencia y sobre el sentimiento del niño. Pero no es tal mi verdadero pensamiento. Lo que me hace suspender mi juicio sobre este punto es que (por el temor natural a los juicios demasiado rápidos, debido, sobre todo, en nuestro caso, a la falta de experiencia psicológica sobre la materia), como he dicho antes, la enseñanza de la Historia, aun cuando subraye los buenos ejemplos e insista sobre ellos, no puede suprimir los otros, que, aparentemente, son los más numerosos; y lo que nos conviene saber y no sabemos todavía, es el resultado, en el espíritu del niño, de las dos fuerzas divergentes, de los dos espectáculos opuestos que presenta la Historia. No es posible ocultar que el espectáculo repetido de las guerras, de las revoluciones de los asesinatos de reyes, de jefes de partido y de toda clase de hombres importantes; el espectáculo de las hipócritas maniobras y de las mentiras con las cuales los Gobiernos han tratado de engañarse unos a otros, de comprometer o de desacreditar a los que consideran como sus enemigos, todo esto familiariza al niño con la violencia y la mentira y le hace considerarlas naturales e indispensables, llevándole a explicar su necesidad, por lo menos aparente, en una mayoría de casos. ¿De qué manera los especialistas creen que podrán contrarrestar esta impresión en la enseñanza de la Historia? Los pedagogos que se ocupan de la educación moral lo han dicho ya frecuentemente, y los historiadores o los que se sirven de la Historia con intenciones de educación moral lo han aplicado ya. Los numerosos ensayos que ha escrito en este sentido nuestro estimado colega Federico

J. Gould ofrecen un ejemplo alentador. Yo mismo me he servido de este método, por ejemplo, en la oposición, buscada reflexivamente, pero no por ello menos exacta, entre los partidarios y los enemigos de la esclavitud, en los primeros tiempos de la colonización española, en las Indias occidentales (1). Pero vuelvo a plantear la cuestión: «¿Cuál es, respectivamente, la fuerza sugestiva o convincente que producen en el niño uno y otro espectáculo ofrecidos por la Historia?» Si no se aportase al conocimiento del alumno más que uno sólo de los dos aspectos, o si se diese a este único aspecto una importancia enteramente preponderante, el resultado lógico parecería claro. Imaginémoslo lo que sucedería si un periódico de una capital cualquiera del mundo se consagrara a la reunión y a la publicación diaria y exclusiva, totalmente imparcial y sin exceptuar ningún pueblo de ningún continente, de las brutalidades, las injusticias, las locuras y las estupideces que cometen, a cada momento, en todas las naciones, toda clase de personas, incluso las que forman parte de los elementos dirigentes de cada país, y si dicho periódico se leyese asiduamente en las escuelas. Indudablemente, los niños adquirirían una opinión tan horrible y, con el tiempo, tan despreciadora de la Humanidad, que los tímidos y los escrupulosos acabarían por suicidarse; los espíritus elevados, pero violentos, por sublevarse contra aquella podredumbre y miseria moral, y los poco escrupulosos, por encontrar completamente justificadas sus tendencias al egoísmo y a la explotación del prójimo. Y lo que, desde luego, parece imposible en una enseñanza de este género es convencer a los niños de que una Humanidad capaz de realizar diariamente tales hechos merezca el calificativo de civilizada. Claro es que todos aquellos niños cometerían una grave injusticia con la Humanidad por la razón de que el concepto que los impulsaría, perfectamente exacto para los hechos conocidos, sería, sin embargo, erróneo, ya

que es cierto que la Humanidad, en efecto, ha sido, y continúa siendo, tal como lo muestran los hechos a que nos hemos referido; pero también presenta, al mismo tiempo, un aspecto enteramente contrario, en virtud del cual se puede hablar de naciones y de individuos civilizados, a pesar del número terrorífico de los hechos actuales opuestos a la civilización. Teóricamente, es decir, en la lógica del razonamiento, la formación de este error parece poder evitarse si se expone íntegramente la Historia, con todo el bien y todo el mal que lleva consigo; pero teniendo cuidado de hacer ver claramente que el balance es cada vez más favorable al bien que produce la Historia, a pesar de todas las regresiones, y mostrando las ventajas que el éxito de los esfuerzos realizados por las grandes ideas y por los hombres generosos aportan al bienestar, a la tranquilidad y al disfrute de la vida que se nos ha concedido. Las decepciones ante las cuales nos encontramos por el momento, en general, al hacer la investigación de los escasos resultados efectivos obtenidos por la enseñanza en sus formas más elevadas y más vastas, no autorizan, ciertamente, el abandono de este esfuerzo. Podemos lamentarnos de ello, como el Dr. Ewald, y, sobre todo, debemos ver en ello la advertencia de que hay que tener en cuenta, absolutamente, estas pruebas psicológicas; pero que no hay que rechazar un método solamente por el hecho de que, hasta ahora, no haya dado todos los resultados apetecidos.

Excuso decir que, cuando hablo de la oposición entre el mal y el bien en la Historia, lo hago suponiendo que todos o casi todos los que asisten a este Congreso, para los cuales escribo cuanto queda expuesto, están convencidos de que hay realmente un progreso de la civilización, o si se quiere (según una distinción que me parece ociosa) de la *civilización* y de la *cultura*.

Pero no ignoran, ni yo lo olvido, que si para muchos historiadores, sociólogos, moralistas y filósofos, el progreso de la civilización material es indiscutible, como el de ciertas ramas de la civilización intelec-

(1) *Historia de España y de la civilización española*, tomo II.

tual, el progreso moral es, por el contrario, muy discutible para muchos otros sabios (por lo menos, en grado equivalente). El problema crítico y teórico existe, pues, y su solución en un sentido o en otro se impone antes de poder seguir en una dirección o en otra el método para emplear la Historia con un fin moral. Yo soy de los que creen, porque la Historia me parece demostrarlo, en un progreso integral de la Humanidad, aunque no sea igual y paralelo en todos los órdenes de la vida, y con las reservas y las explicaciones que indicaré más tarde.

Para terminar las observaciones relativas al grupo de cuestiones que examino aquí, diré también que, en la aplicación del método de que he hablado antes (exposición integral de la Historia, dando a la idea de progreso el relieve necesario y con las reflexiones oportunas para hacer resaltar, entre otras ventajas, su utilidad individual y social), hay que atender escrupulosamente a no crear en el alumno o en el lector de la Historia contemplada así un excesivo optimismo. Basta convencerlos del progreso de la Humanidad, después de largas y crueles luchas, y de la necesidad de continuarlas sin descanso ni vacilación, a pesar de todas las contrariedades y todas las detenciones; pero no hay que ocultarles todo lo que, aun hoy, está muy lejos de haber mejorado en la vida social, ni engañarlos haciéndoles creer en un infinito (es decir, en la no existencia cierta de un límite para actividades humanas determinadas, más o menos numerosas) en la realización del esfuerzo humano hacia el progreso—hilo director indiscutible de la Historia—, como si todas las posibilidades prácticas de la condición humana carecieran, efectivamente, de los límites contra los cuales todo el esfuerzo humano se ha estrellado siempre hasta ahora y quizás siga siempre estrellándose. Al escribir esto, no pierdo de vista que emito una opinión personal, la cual, sin embargo, no corresponde a una conclusión definitiva (si es que se puede hablar de conclusiones definitivas en materia especulativa), sino a una posición crítica de la cuestión. Real-

mente, en la cuestión que me ocupa, no se trata de *opiniones* contrarias que se dividan la comprensión y la interpretación de los hechos humanos, sino de una falta positiva de investigación efectuada para darse cuenta de si, en efecto, la Historia demuestra o no la existencia, por lo menos aparente y hasta el momento actual, de ciertos límites que la Humanidad no ha podido o no ha sabido pasar, ni aun en los momentos de gran entusiasmo y de impulso hacia el ideal (1). Se impone, pues, un trabajo previo: la realización de estas observaciones en que debemos buscar inmediatamente no sólo la prueba positiva o negativa de la existencia de dichos límites, sino también, en caso afirmativo, los órdenes exactos de la vida social en los cuales se producen estos límites, con objeto de impedir toda generalización prematura.

En todo caso, lo que me parece indispensable y fundamental para formar en los alumnos y en el público en general una imagen clara de lo que podríamos llamar el balance actual de la Historia es grabar fuertemente en su espíritu estas tres conclusiones de hecho, sobre las cuales creo que estaremos siempre de acuerdo: 1.º, que actualmente, sólo una parte de la Humanidad está *civilizada*, es decir, posee y practica, totalmente o en gran parte, aquellas formas y aquellas perfecciones de la vida individual y social que consideramos como características de un pueblo civilizado; 2.º, que en el grupo de estos pueblos civilizados, y aun entre los que son superiores, persisten muchas manifestaciones más o menos frecuentes y difundidas de la vida primitiva y contraria al ideal presente de perfección; 3.º, que para llegar a este mismo estado de civilización, incompleto por un lado, admirable y alentador por otro, la Humanidad necesita muchos siglos de esfuerzos, ensayos y experimentos.

(1) He estudiado esta cuestión en mis conferencias del Rice Institute sobre *La Filosofía de la Historia y la teoría de la civilización* (en inglés y en español).

III

Plantear todos los problemas enunciados hasta ahora solamente con respecto a la enseñanza histórica y a la educación escolar me parecería un error considerable. La frase común y corriente, según la cual el que sea dueño de la educación de los niños será el dueño del mundo no expresa más que una verdad relativa. Relativa no sólo porque se refiere necesariamente a un porvenir eventual como todo el futuro humano, sino también porque ni el niño ni la escuela están aislados de la sociedad, y, por consiguiente, uno y otra sufren a cada instante la influencia contradictoria del medio ambiente. Los maestros conocen bien la fuerza de este poder, venga de la familia o de todo el ambiente social en que los niños viven y cuya infiltración es imposible de evitar. Este ambiente social es el receptáculo de todos los prejuicios e instintos ancestrales, la expresión de la Humanidad corrompida, retardataria, de las generaciones adultas cuya educación ha recibido otra dirección que la que deseamos dar a la infancia, o que no han recibido absolutamente ninguna educación. Esto lo han estudiado muchos pedagogos y se ha hablado de ello en recientes Congresos de nuestra Asociación y en otros análogos. Este poder oprime a las nuevas generaciones, no sólo en forma de opiniones y de conocimientos erróneos de hechos históricos, sino también en todas las formas de expresión literarias y plásticas que la Historia debe emplear, y en la mayoría de los actos realizados por el Estado y por las organizaciones sociales. Los monumentos y las esculturas de nuestras ciudades, los museos de arqueología y de arte moderno, las fiestas públicas, los festejos conmemorativos habituales en todos los países, los nombres representativos y admirados en todos los pueblos, contienen ideas y sugerencias muy numerosas que cada día contrarrestan la pretendida posible utilización de la Historia en favor de una educación moral. Hay que contar con todo esto; de una parte, para comprender el resultado, muchas

veces desconsolador y desconcertante, de los métodos más estudiados y mejor dirigidos, y que se continuará obteniendo durante mucho tiempo aún; de otro lado, para tratar de remediar este estado de cosas, para estudiar la manera de disminuirlo o de impedir su influencia demasiado grande.

Más de una vez he llamado la atención sobre la importancia que hay que dar, para todos los efectos sociales del saber histórico, al conocimiento del pasado por la masa de los pueblos, o, como se acostumbra a decir, «por el hombre que pasa por la calle» Creemos, con demasiada frecuencia, que las rectificaciones históricas a que han llegado las minorías cultas de un país, en lo que se refiere a una época pasada o al estado presente de los demás países, son suficientes para prevenir los malos efectos de los prejuicios y de los errores que dividen a los pueblos y los predisponen a luchar entre sí o a dejarse llevar por las ideas de violencia que dominan en ciertos momentos a los que dirigen la opinión pública. Pero esta confianza no tiene ningún fundamento. Mientras, en cada nación, la mayoría de los adultos continúa no sabiendo de su propia historia y de la del Extranjero más que lo que sabe hoy, serán perdidos, en su mayoría, los esfuerzos hacia una educación nueva. Por ello, hay que ocuparse, al mismo tiempo que de la educación de los niños, de la educación de los adultos; es decir, limitándonos al orden especial de los conocimientos históricos de que nos ocupamos particularmente aquí, de la rectificación del saber histórico de la masa y de la utilización de la verdad histórica para obtener una orientación moral superior a la orientación actual. Y, como me he ocupado especialmente de estos dos problemas en dos de mis obras anteriores (1), juzgo inútil repetir aquí lo que he dicho ya en otra parte y que, probablemente, no he sido el único en decir.

(1) *Valor social del conocimiento histórico* (discurso de recepción en la Academia de la Historia. Madrid, 1922); *La propaganda de las ideas y de los sentimientos pacifistas*, Madrid, 1926).

Lo que precede me parece que agota las principales cuestiones que afectan al problema. El Congreso juzgará de su utilidad para nuestro objeto y, en todo caso, sabrá completarlas, si lo estima necesario, para llegar a un estudio más seguro en relación con el fin que nos proponemos.

DESARME MORAL

Una conferencia de Rodolfo Llopis.

El 5 de junio efectúase un gran acto público, organizado por la Internacional del Magisterio Americano, disertando Rodolfo Llopis acerca del tema: *Desarme moral*.

Comenzó señalando la enorme satisfacción que experimenta al hablar en actos de esta índole y la necesidad que hay de que ellos provoquen una profunda impresión, para que de ese modo se opere una transformación en el cerebro y corazón de los hombres que los haga accesibles al planteamiento de problemas de interés fundamental, para luego continuar luchando y trabajando con los mejores entusiasmos.

Es necesario — prosiguió — plantear el problema del desarme moral, poniendo de manifiesto los sedimentos bárbaros y regresivos que anidan en el espíritu humano. Hay que acabar con preocupaciones guerreras, con la guerra misma, baldón ignominioso de la especie.

Hemos estado asistiendo — ha poco — en Londres a una conferencia de las distintas potencias a fin de resolver el arduo problema del desarme naval, y el resultado, después de una discusión absurda y trágica, es la reglamentación de la guerra submarina. Y nótese la contradicción, que se desea reglamentar una manifestación criminal que poco antes, por el Pacto Kellogg, se declaraba ilegal. Y anteriormente en Ginebra fracasaba toda iniciativa positiva con respecto al desarme de los pueblos.

Es natural que esto suceda, que a nada práctico se arribe, ya que quienes integran esos Congresos son militares, políticos y empresarios dependientes de la gran

Banca y de la industria, que se benefician de la guerra y con la guerra.

Evidentemente, eso no sucedería si intervinieran en dichas asambleas las víctimas de la guerra, ya que sellarían la fraternidad por sobre los intereses y las conveniencias.

Salimos de una catástrofe horrorosa que nuestros ojos han visto; hemos oído el ruido ensordecedor de los cañones, presenciado espectáculos dolorosos, desfiles de inútiles, mutilados y raquíticos; sabemos del desequilibrio que la guerra ha provocado, y lágrimas nos empañan los ojos y un dolor profundo se adentra en nosotros al comprobar la estupidez humana que tolera que a costa de nosotros mismos se enriquezcan aquellos a quienes la guerra beneficia.

El desarme material tiene que ser paralelo al desarme moral, extirpando toda la serie de sedimentos ancestrales que anidan en nuestras conciencias.

Recordó el orador la circular del Ministro de Instrucción pública de Francia con motivo del armisticio, el que en tono imperativo invitaba a los maestros a que «recordasen a los escolares lo que deben a los héroes de la guerra... Los maestros sabrán estimular en el alma generosa de los niños — les decía — el deseo de ser dignos de tales ejemplos por su amor a la Patria, por sus sentimientos de Humanidad y su sacrificio por las grandes causas, a las que ofrendaron la vida sus mayores... Conveniría además — continuaba el Ministro — subrayar los esfuerzos hechos por Francia para evitar que se repitan semejantes catástrofes. Los progresos realizados en Londres y Ginebra, los acuerdos de Locarno y el rápido y feliz éxito de las iniciativas tomadas por la Sociedad de Naciones les darán motivo para hablar de cómo se extienden las ideas pacifistas, de las que Francia es su centro»...

Y la respuesta de los maestros franceses fué rápida y categórica:

«Si nosotros, los combatientes, aceptamos lo que aceptamos, no fué porque esperásemos coronas, ni arcos de triunfo, ni desfiles, ni ceremonias... Lo hicimos para

que esta guerra fuese la última y para que la paz no se turbara jamás... Para que el espíritu guerrero se extirpase definitivamente de los cerebros infantiles y para que las generaciones de hoy y de mañana perdiesen hasta el recuerdo... ¡Evocar la guerra en la escuela!... Siempre será peligroso. Cuando se dice a los niños: *¡Acordaos de los gloriosos muertos de la gran guerra!*, los pequeños traducen: *¡Acordaos de los franceses muertos por los enemigos!* Y ese recuerdo, que perdurará fatalmente en ellos, prepara sus espíritus para futuras revanchas...» No evocemos, no, la tragedia en las escuelas —concluye nuestro amigo—. Es más humano guardar silencio.

¡Guardar silencio!... No basta, no. Mientras unos, por escrúpulos de conciencia, enmudecen, no faltan quienes en esa fecha, como en tantas más, con pretexto de recordar a los muertos, envenenan los cerebros de los niños. No se olvide que las escuelas, durante la guerra, no pudieron evitar que se filtrase en ellas el pernicioso espíritu del ambiente, y que conservan famosos *souvenirs de guerre*, que equivalen al célebre *souvenez vous*, tan justamente combatido... Han pasado ya nueve años. Los soldados de entonces se reintegraron a la vida civil. Pero las conciencias no se han desmovilizado completamente... Eso lo saben los maestros. Y porque lo saben, conscientes de su responsabilidad como educadores, realizan una admirable campaña pacifista, campaña que en los días de noviembre adquiere su máxima presión. ¡No más libros tendenciosos en las escuelas!... ¡No más juguetes guerreros!... ¡Trabajemos intensamente hasta desarmar las conciencias!... Esos son los gritos de la nueva cruzada que con tanto entusiasmo realizan los maestros franceses.

Es un deber expurgar de los textos escolares palabras y conceptos que exaltan, hieren, molestan y ofenden a otros pueblos y otras razas. Y los maestros deben comenzar boicoteando, haciéndoles el vacío a libros que, por sus características, sean indignos de ofrecer a los niños. No

deben confiar en los demás, sino en ellos mismos, los más severos jueces para realizar una selección apreciable. Por eso es que un Congreso internacional de maestros resolvió la preparación de textos en cooperación con compañeros de distintas naciones, a fin de crear un ambiente de reconciliación, de amor fraternal y finalizar en el desarme moral.

Y esta acción contra los textos perniciosos se amplía a los juguetes guerreros. Sin dar importancia, se fomenta malsanas pasiones. Se los combate refiriendo a este respecto un cartel significativo que simboliza a varios niños jugando, en un lado, y del otro, el cuadro de dos soldados muertos, con una leyenda: *Pequeñas causas, grandes efectos: Los que de pequeños juegan a soldados, de grandes matan a los hermanos.*

Frente a esas soluciones de no evocar en la escuela, desterrar de los libros y juguetes toda manifestación guerrera, problemas de una educación contra la guerra, debe propenderse a la educación pacifista, pero no como asignatura, sino en todo momento, fuera y dentro del ambiente escolar.

Contó el episodio sucedido con una donación estadounidense para la reconstrucción de la Universidad de Lovaina, que molestó al rector de este instituto, obligando a no descubrir la placa que conmemoraba, ya que hería ese espíritu de la paz por el que pugnan los verdaderos pacifistas.

La guerra no es producto de un pueblo ni de una raza, ni sus consecuencias alcanzan a éstos o aquéllos, sino que abarca a todos por igual. Es contra todos los pueblos. De acuerdo con ese pensamiento, los maestros reunidos en Lyon en el año 1924 pedían la supresión de la Historia en la enseñanza, para la más rápida reconciliación internacional. Este espíritu ha plasmado en la Constitución alemana de Weimar, que especifica claramente que la enseñanza de la asignatura se hará dentro del espíritu de paz y fraternidad que debe regir las relaciones de los pueblos.

La misión de los maestros es cada día

más difícil; para ello es menester que su conducta moral y su amor a la verdad y la justicia se pongan al servicio de la Humanidad. Y de esa manera, coordinando la acción de otras fuerzas sociales que trabajan en otros aspectos por el desarme de los pueblos y la desaparición de las guerras, se terminará con vestigios ancestrales, y los hombres de todas las naciones y de todas las razas elevarán un cántico a la paz fecunda de los pueblos.

LAS «COLONIAS DE EDUCACIÓN»,⁽¹⁾

por D. José Mallart.

Del Instituto de Orientación Profesional.

(Continuación.)

IV. - Los métodos de enseñanza en las «Colonias de educación».

Tratándose de una institución donde, en vez de un disciplinamiento sistematizado por nociones abstractas, se hace vivir un ambiente de actividades y de realidades concretas, metodizado por las necesidades del desenvolvimiento humano natural, no se pueden cultivar separadamente las partes clásicas en que se divide la educación (educación física, educación intelectual, educación moral), como no se pueden enseñar independientemente las habituales asignaturas. Unos ejercicios serán de predominio físico; otros, de predominio intelectual, etcétera; todos se propondrán objetos concretos, que moverán diversos resortes vitales; todos concurren al desenvolvimiento integral.

En las colonias, el educador tendrá en cuenta los elementos que entran en los ejercicios educativos que se propongan, para hacerlos predominar según convenga en la formación de los individuos. Para la formación general, las colonias distinguirán muy bien los ejercicios que predominantemente se dirigen al desenvolvimiento físico de los que tienden más bien al desa-

rrollo intelectual o a la formación moral. Aunque en la labor escolar no haya una separación entre unos y otros, teóricamente puede muy bien establecerse una delimitación, y puede hablarse de educación física, de formación intelectual, de educación moral, como también de otros aspectos educativos particulares (educación social, religiosa, etc.). Pero nunca podrán resolverse los problemas parcialmente, considerando un solo aspecto, sino que todo debe referirse al desenvolvimiento integral.

La educación física en la colonia encuentra su mayor manifestación en los juegos, en los deportes, en los trabajos de cultivo agrícola y sus anejos, en el trabajo de taller. La gimnasia propiamente dicha queda reservada para los individuos en que hay que corregir deformaciones o anomalías de desenvolvimiento, en cuyo caso, los ejercicios gimnásticos han de estar animados en todo lo posible de los elementos de juego (lucha, competencia).

Porque si bien el conjunto sistemático de movimientos que se imponen con la gimnasia corriente responden a la mecánica fisiológica, las necesidades vitales del niño y del adulto inadaptado son mucho más amplias, y en la colonia hay que procurar que en todo momento se les dé satisfacción. Si se tiene que practicar la gimnasia, se recurrirá a todos los medios que estén al alcance para hacerla agradable e interesante, procurando la sustitución gradual por la actividad libre y el trabajo estimulante.

En la colonia de educación, los niños correrán, saltarán, treparán por árboles y muros, abrirán caminos, construirán chozas, trabajarán la madera, cultivarán plantas. Todos los movimientos previstos por el mejor sistema gimnástico serán efectuados en condiciones de naturalidad, formando parte de actividades completas, dirigidas por el pensamiento, animadas por el interés de una finalidad que se alcanza y de una idealidad que se realiza. Este proceder se funda en que la actividad de la vida no es una esquematización de actos impuesta desde fuera, con miras parciales

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

que pongan en juego funciones particulares demembradas, sino que es una organización de energías formadas por el mismo individuo ante la satisfacción de sus necesidades biológicas y de sus aspiraciones espirituales.

En el juego y en el trabajo de la colonia, la energía física estará asistida por la intelectual, formando un todo orgánico. Los actos violentos que hayan de provocar de un modo especial el desenvolvimiento físico obedecerán a necesidades psicobiológicas del momento; la actividad toda pertenecerá al tipo de las actividades de la vida general. De esta manera será intensamente educativa y desenvolviente, y, al mismo tiempo, significará una recta iniciación a la vida del porvenir del individuo. Así, los ejercicios *físicos* contribuyen a la formación intelectual, como los ejercicios *intelectuales* también contribuyen a la formación física. El trabajo del espíritu está íntimamente unido al trabajo del cuerpo; el mundo de las representaciones y de las elaboraciones intelectuales se hace a base de experiencia y de actos vividos. Las actividades, suficientemente informadas de elementos corporales, dirigidas a finalidades sentidas, son excelentes medios para fundamentar las elaboraciones del espíritu, y por esto son muy recomendables en la edad infantil y en los casos de anormalidad para estimular y dar motivo de experiencia, de utilidad inmediata en las adquisiciones intelectuales del momento y de utilización posterior, como base de sucesivas elaboraciones.

Por esto, en las colonias se aprovecharán los ejercicios físicos más violentos (deportes, juegos, trabajos agrícolas, construcciones) para sacar de ellos el mejor partido posible para la formación intelectual, no con preocupaciones excesivamente intelectualistas, sino con miras exclusivas a la educación integral. De la misma manera, los ejercicios intelectuales (trabajo de laboratorio, formación de colecciones de historia natural) irán acompañados de actividades físicas (construcción de aparatos y dispositivos, realización de visitas y excursiones).

La educación moral en la colonia no puede ser tampoco separada de las actividades físico-intelectuales, como veremos más adelante; un plan de lecciones de moral, una sistematización desmembrada y esquematizada de la acción educativa, puesta en forma de instrucción moral, no tiene cabida en las colonias. En éstas, toda la obra escolar estará saturada del sano ambiente moral; tanto en los ejercicios de predominio espiritual como en los de predominio físico se encontrarán lecciones vivas que llevarán a las prácticas rectas y justas y al acatamiento de los principios eternos. Los mismos juegos y deportes, con sus reglamentos, con sus casos de justicia y sus resoluciones de árbitro, darán excelentes motivos para una iniciación en la vida moral, al mismo tiempo que constituirán un ensayo de la vida social. Los actos libres — individuales y colectivos —, debidamente observados y seguidos, darán ocasión para desarrollar sobre el vivo todas las lecciones que se podrían prever en un amplio programa de moral. Las actividades docentes y los ejercicios educativos, si son bien organizados y dirigidos, pueden constituir la mejor introducción a una conducta recta y firme.

De una manera general se puede decir que la educación en la colonia sigue la línea que marcan los fines biológico-morales de la Humanidad, utilizando las maneras de reaccionar que señalan las leyes del desenvolvimiento y de la actividad. Su marco es tan amplio y sus métodos tan fértiles, que la formación del educando puede tomar diferentes orientaciones particulares, si así conviene. Si es preciso que los hombres sean profundamente religiosos, el educador aprovechará las necesidades de expansión espiritual que se presentan en el niño, y buscará actividades que, satisfaciendo estas necesidades, fomenten los sentimientos religiosos y lleven al individuo a un estado tal que le permita encontrar dentro de la esfera religiosa un número grande de soluciones a sus problemas vitales. Si se tratase de hacer hombres egoístas, procuraría facilitar situaciones en que los instintos de egoísmo, que

están en el fondo del individuo luchando frente a los intereses colectivos, encuentran manera de presentarse como necesidades dominantes y de satisfacción fácil.

Toda orientación especial que se debiera imprimir a la educación se basaría en determinadas necesidades naturales de los individuos, estimulándolas convenientemente. Los métodos que se siguen son los de la *educación activa*, que facilitan el proceso general de todo lo que signifique desenvolvimiento humano, despliegamiento de aptitudes, formación de la personalidad en uno u otro sentido. Como está fundada sobre principios biológicos, ha de conducir siempre a resultados de desenvolvimiento, mientras sepa adaptarse a las condiciones especiales de los individuos. La variación individual habrá de ser conocida convenientemente para que, incluso en las modalidades personales, se puedan encontrar reactivos apropiados a las necesidades del sujeto. Estas necesidades, presentadas bajo la forma de gustos, de deseos, de intereses, son el manantial de energía que debe explotarse para conducir al fin educativo que nos proponemos. Conocidas las aspiraciones, los gustos, los ideales de un individuo, y delimitada la clase de formación que se tiene que hacer con él, es relativamente fácil encontrar los estímulos necesarios para encaminarlo hacia aquella formación.

Pues bien; las tendencias generales de los individuos en las colonias son de expansión, y la formación que se les tiene que dar va ampliamente dirigida a la preparación para la vida; los conocimientos y los hábitos, las formas todas de reaccionar han de ser una adaptación a la vida.

La iniciación a la ciencia y a las adquisiciones necesarias en la vida moderna se hace poniendo a los alumnos en situaciones parecidas a las que tuvieron los descubridores o los adaptadores, colocando frente a verdaderos problemas que resolver. Con esto no sólo se consigue una iniciación a lo adquirido y establecido, sino que se dispone al individuo para hacer nuevos descubrimientos y para conseguir nuevas conquistas en las ciencias o en las

artes, con la limitación que señalarán las capacidades naturales de cada uno.

La experiencia secular de toda iniciación y de todo aprendizaje nos dice que para aprender ciencia hay que *hacer ciencia*, como para aprender un oficio hay que *hacer este oficio*; y si la ciencia y el oficio están hechos, hay que *rehacerlos*; es decir, el que se inicia ha de tomar la actitud del que hizo la cosa por primera vez.

En la colonia, lo hecho por los demás servirá de guía para lo que se está haciendo. Se irá a buscar y a estudiar lo que los demás en el curso del tiempo descubrieron, en el momento en que esto haga falta para ayudar a un descubrimiento personal; se utilizarán las adquisiciones y todo el patrimonio de ciencia y experiencia almacenado por los demás; pero se hará labor creadora.

Por esto, allí los esquemas muertos de las ciencias, las asignaturas, las materias de enseñanza desaparecerán como tales, para dejar sitio a una sistematización de la actividad educativa que garantice la actitud psicológica del indagador, del creador, del constructor. El trabajo escolar se organizará de tal modo, que surjan estímulos de acción escrutadora y creadora. Las disciplinas, los conocimientos serán solicitados a medida que tengan que cumplir una función, obedeciendo a las necesidades que acompañarán a aquellos estímulos. Su distribución no tendrá ningún parecido con la que aparece en los programas al uso hasta ahora. Habrá centros de actividad, puntos de convergencia, marcados por finalidades, por deseos más o menos concretos. Habrá *centros de interés*, alrededor de los cuales se agrupen los conocimientos, las experiencias, a medida que sean reclamados por la actividad propuesta. Las disciplinas científicas, las materias de enseñanza de epítome y de programa artificioso se desmembrarán y perderán su sistematización; pero irán a sistematizarse y a organizarse en el espíritu del educando, donde entrarán en el momento y en la forma en que sean llamados, en ordenación dispuesta para las necesidades de su propia vida. Una obra interesante que reali-

zar, con todas sus complicaciones de preparación y de ejecución, da ocasión para que se aprendan muchas cosas en forma viva; y el conocimiento entonces es algo orgánico que se enlaza a los sistemas del pensamiento y a la acción del individuo, pasando a desempeñar su propia función.

La aritmética, la geografía y las demás materias de enseñanza no serían objetivo suficiente de estudios y de trabajo a la vista de los alumnos. Estos podrían tomarlo como medio de hacer bien un examen, de tener buenas notas o de evitar un castigo. Pero en la colonia no se ha de torturar con exámenes, ni se ha de instigar al trabajo con amenazas de castigo, y, por lo tanto, se deben cambiar los moldes rígidos que representan las asignaturas, sustituyéndolos por otros más adaptables a las necesidades de los individuos. En vez de presentar programas muertos y esquemas insípidos de las disciplinas científicas y de los grupos de adaptaciones que se piden al hombre formado, en la colonia hay que ofrecer elementos que estén cerca de la comprensión de los niños y sean capaces de mover su actividad espontánea.

Nunca se repetirá bastante que el móvil de la actividad está en el objetivo, al cual se dirige esta actividad, y el móvil del conocer está en la finalidad que persigue este conocer. Siempre los ejercicios escolares deberán ir presididos por una finalidad propia, a la cual los niños aspiren y a la cual tiendan más o menos directamente aquellos ejercicios.

En las colonias se organizarán las actividades y las enseñanzas de modo que tengan siempre en tensión de interés a los alumnos; se buscarán puntos comunes de aspiración y de deseo; se desarrollarán *centros de interés*, y a ellos se referirá toda la labor de enseñanza. Las asignaturas y las disciplinas escolares perderán su carácter de tales, dejarán de ser unidades sueltas, para formar parte de otras unidades orgánicas, constituidas alrededor de los centros de interés. En vez de clases de geografía, de aritmética, de historia, habrá planes de viaje, juegos de coleccionar y contar, construcciones, preparaciones de escenas para representar.

Los centros de interés pueden ser una convergencia de muchos deseos y aspiraciones de los alumnos, de necesidades existentes y necesidades creadas. Así se prestan a la organización de ocupaciones muy variadas. El plan de adquisición de experiencia y de conocimientos que se podría desarrollar en cualquier escuela organizada a la manera de las disciplinas rígidas puede entrar por entero en la trama de las actividades interesantes de la colonia. Y lo más importante está en que las adquisiciones que se hacen de esta manera tienen entre sí las relaciones estrechas que se guardan los problemas reales de la vida, y son perdurables. Todo el saber se pone al servicio de las finalidades deseadas y de los trabajos concretos; toda la energía moral es llamada a un disciplinamiento del espíritu y a una valorización de capacidades latentes. La vida activa se orienta en direcciones definidas que el mismo individuo imprime gracias a su propósito de alcanzar los objetivos que tienden a los puntos centrales.

En vez de una distribución del tiempo, forjada de antemano por unos horarios, según los cuales el maestro tiene que cortar en pedazos la labor, en la colonia se seguirá el desenvolvimiento de los intereses de los niños y se adaptará la enseñanza a las sollicitaciones del espíritu de quien ha de recibirla.

Todo tendrá carácter de trabajo completo, y, por lo tanto, no se puede hacer que a determinadas horas y en determinados momentos del día se hagan determinadas operaciones, llevando la atención de un lado a otro a ocuparse en diversos trabajos, destruyendo la unidad de las obras y desarticulando el interés que se cifra alrededor de una finalidad organizadora e impulsora de la actividad.

No se puede regular de antemano el paso de una actividad a otra actividad en las horas del día, haciendo imposible una continuidad de labor y de estímulo.

A medida que los alumnos vayan viviendo las materias de enseñanza y las disciplinas científicas, harán por sí mismos la ordenación y clasificación de sus conocimientos, como se hacen todas las cosas.

Los hombres, después de realizadas sus adquisiciones, se han puesto a clasificarlas y a sintetizarlas, pero no antes. En la labor de la colonia se procurará que esta clasificación y ordenación de conocimientos se haga por el mismo individuo de una manera gradual en el curso de toda su formación a medida de las necesidades de ordenación y de sistematización que presenten los problemas de la vida, los cuales están llenos de elementos científicos, que así se conocerán y se adquirirán en pleno funcionalismo del espíritu.

Lo esencial en la colonia es hacer sentir necesidades de conocimiento y poder proponer actividades atractivas que mantengan la tensión. Los trabajos tendrán la virtud de estimular para buscar por todas partes elementos de conocimiento e instrumentos de elaboración. Se buscará convergencia de deseos y aspiraciones infantiles que se presten a la organización con numerosas ocupaciones, con las cuales se haga recopilación de materia científica y acopio de hábitos adecuados.

Se procurará que el alumno ponga el saber al servicio de las necesidades, instigando a la busca y a la indagación. Los trabajos concretos estimularán a documentarse; los fines deseados harán llamada a las energías morales y obligarán al disciplinamiento personal, despertarán las aptitudes latentes y garantizarán el normal desarrollo.

A veces, los trabajos interesantes propuestos darán estímulos de corta duración; pero en muchos casos podrán proporcionar ocasiones de ocupación y actividad adquisitiva y creadora por mucho tiempo.

En la colonia habrá ocasión de hacer obras de disposición y arreglo de las edificaciones o de los terrenos que den materias para todo un curso y aun más.

Lo esencial es interesar muchos sectores funcionales, y que los alumnos estén en la tensión requerida para que la actividad vaya presidida suficientemente por la atención y la inteligencia y haga llamada a los recursos individuales dormidos. Esta labor es un poco delicada en los adultos inadaptados. Pero se puede hacer una cierta re-

gulación psicológica de la proposición de trabajos por tanteo bajo el control atento y constante de los signos de interés que manifiesten los individuos. La mayor dificultad técnica que existe para la adaptación de los reactivos es la de atender las necesidades de los individuos dentro de la colectividad o de los grupos. Los niños ofrecen, afortunadamente, grandes semejanzas en gustos e intereses, y la evolución en la edad mantiene estas semejanzas con bastante intensidad. Los psicólogos han señalado con más o menos precisión una serie de etapas, por las que van pasando los niños por el curso de su edad. Esto permite seguir de alguna manera el desenvolvimiento de los intereses individuales en las agrupaciones de niños hechas a base de la edad de desarrollo.

Así se podrá hacer aplicación de la interpretación biológica del proceso del desenvolvimiento humano, que parece realizar hasta cierto punto una adaptación a la evolución de los intereses de los niños. La formación de los individuos se hará siguiendo el orden de actividades que se ha ido sucediendo en el desenvolvimiento de la civilización. La serie de trabajos que necesita el niño será la misma que ha realizado la civilización desde las formas más rudimentarias que se desarrollaron en la vida salvaje, hasta llegar a las complicadas de la industria y el tráfico modernos.

Como los individuos han de ser iniciados a trabajar personalmente, a pensar y crear, empezarán por las formas rudimentarias y primitivas, que son los juegos espontáneos y las actividades de las civilizaciones poco evolucionadas.

Los adultos anormales e inadaptados también empezarán por lo más próximo a su mentalidad y a su vida, procurando que se sientan llevados a realizar y a vivir intensamente lo que se les proponga.

Por lo demás, será buena toda seriación de motivos de actividad que sea capaz de determinar buen número de adaptaciones educativas de una manera estimulante. La misma naturaleza de los alumnos se encargará de rechazar lo que no le convenga y de solicitar lo que necesite; por esto habrá

que estar siempre atento a las solicitudes de la naturaleza de los individuos.

Sin embargo, la colonia cuenta con recursos especiales para organizar actividades en que los niños estén situados frente a verdaderos puntos de atracción y se mantenga el interés. Las asociaciones de alumnos que se proponen fines determinados, a los cuales aspiran los alumnos en su totalidad, o formando grupos especiales, constituyen un medio excelente; las sociedades de colonos, fundadas para organizar un acto conmemorativo, para llevar a cabo sus excursiones, para practicar un deporte, para cultivar un trozo de tierra o criar animales, etc., ponen en movimiento una cantidad grande de iniciativas estimuladoras del desenvolvimiento, y dan lugar a la adquisición de un número muy variado de conocimientos. Al mismo tiempo, la experiencia de vida social que se dé en estas actividades es algo insustituible como iniciación a la vida colectiva de nuestros días.

Otro recurso para organizar actividades bajo el estímulo de un interés sentido con la garantía de ser iniciación al conocimiento directo del mundo y al trabajo social, lo ofrece la correspondencia entre alumnos de diversas colonias. En ella no se trata sólo de buscar un destinatario que avive la iniciación en el manejo del idioma escrito. Hay toda una serie de disponibilidades que se pueden movilizar en provecho educativo con el cambio intercolonial, sobre todo si la relación se extiende a envíos de trabajos personales de productos de la colonia, etc. De la misma manera ha de encontrarse margen para una intensa relación con actividades culturales, económicas y sociales que se desarrollen fuera de las colonias, en el campo o en la ciudad, tales como la participación a exposiciones y concursos de dibujos o trabajos, la intervención en el desarrollo de obras benéficas, etc.

Por lo que se refiere especialmente a enseñanza profesional, ha sido una gran preocupación la manera como se puede hermanar la teoría y la práctica, y puede decirse que en contados casos se ha llega-

do a una solución satisfactoria, hasta el punto que muchos han declarado francamente que habían tenido que aceptar la conclusión de que la teoría y el oficio son dos cosas distintas, o, por lo menos, no se podían hacer a un tiempo. Muchos centros de enseñanza profesional, sobre todo en Alemania y en los Estados Unidos, han adoptado el sistema de hacer preceder una temporada de aprendizaje o de vida profesional en un taller ordinario, con objeto de adquirir experiencia, para luego someterse a las enseñanzas teóricas, que han de conducir a un estado superior de preparación en la especialidad. No parece que esto haya dado malos resultados en general, y menos mal si se hubiera practicado en una proporción más amplia.

Pero las más de las veces se ha ido a parar a las *prácticas*, como aplicación de la enseñanza teórica, dada de antemano; se ha presentado la teoría como punto de partida de la práctica. Lo que equivale a hacer preceder el principio a la experimentación que ha de descubrirlo, a presentar la ciencia hecha sin saber cómo, para que después se tenga que rehacer. No se ha tenido en cuenta que las cuestiones, presentadas de una manera teórica y abstracta, son de comprensión difícil, y rara vez responden a verdaderos intereses y necesidades del espíritu de los alumnos. Estos tienen que hacer grandes esfuerzos de atención, y han de adquirir por vía verbal lo que debía haberles puesto en movimiento todos los sentidos.

En cambio, si los problemas científicos se encuentran en el campo o en el taller ante una obra que interesa hacer, si la teoría se va a buscar en el momento que hace falta para realizar un trabajo deseado en buenas condiciones, los alumnos se lanzan con todo entusiasmo a la busca, ven con entera claridad los términos de la cuestión y llegan a la comprensión de los principios de las leyes de una manera natural, sin esfuerzos de imaginación—tantas veces estériles— a que se somete a los alumnos cuando se pretende presentarles la ciencia hecha sin hacerles pasar por ninguna de las inquietudes del espíritu que

movieron a los hombres a descubrirla y a conocerla.

En el taller y en el campo, frente a los trabajos que interesa hacer, es donde hay que despertar la necesidad de adquirir conocimientos que faciliten la tarea, y donde mejor se comprenderán los principios científicos y las reglas de trabajo que de ellos se derivan.

La mayor parte de las explicaciones, y toda la relación entre profesor y alumno, se harán en el campo que hay que cultivar, ante la herramienta de taller que hay que manejar, ante los materiales que hay que transformar.

El dibujo mismo que ha de adelantarse en la construcción de cualquier pieza y a la realización de cualquier obra puede hacerse en el mismo taller, frente a las realidades que hay que vivir, junto al lugar de las obras que hay que realizar. En el mismo taller, en los mismos cobertizos de la granja agrícola, habrá tableros para hacer los croquis y dibujos, mesas para consultar libros y tomar notas, utensilios para ensayos y trabajos auxiliares, con objeto de dar a la obra que se tiene entre manos todo el carácter científico que requiere el aprendizaje. En determinados casos, tal vez sea recomendable habilitar lugares especiales para ampliar estos menesteres, trazar proyectos, redactar observaciones; la biblioteca y el laboratorio no habrán de faltar. Pero, de todos modos, hay que procurar que todo esté muy cerca de los sitios de trabajo, para su utilización más provechosa.

De esta manera, todo el contenido de los programas del curso teórico puede ser desarrollado de una forma vivida en el contacto con las cosas, en el desenvolvimiento natural de los hechos, en una sucesión de lecciones que trae la necesidad misma de la vida del taller o de los cultivos. Los que hemos tenido ocasión de comparar, los que hemos visto lo reacios que son a la enseñanza los aprendices cuando se les sienta en una clase y se les presenta un programa para ser desarrollado de una manera siempre excesivamente abstracta, no podemos menos que pronunciar-

nos decididamente en favor de un sistema que, sin violencias, obtiene un trabajo cuidadoso y un interés por la documentación científica y la investigación. Al contemplar el trabajo entusiasta de los muchachos en el taller de nuestra institución, hemos atribuido a los métodos de aprendizaje y de enseñanza el rutinarismo, la falta de iniciativa, el poco amor al trabajo que se nota en la gran masa trabajadora.

Y es que tenemos la seguridad de que el que haya sido iniciado en el trabajo con la preocupación investigadora, con el afán de documentarse para conseguir que su obra salga lo más perfecta posible, ha de caer en manos de una organización de trabajo muy mala para que no conserve algo de aquel entusiasmo escrutador y creador con que trabajara en sus tiempos de aprendiz. Los hechos vienen, por otra parte, a demostrarlo al presentarnos la plenitud de vida, el equilibrio y el poder de acción creadora con que llegan al ejercicio profesional los que han sido formados en este ambiente de enseñanza y de trabajo.

Por esto brindamos estos beneficios a todos los jóvenes, especialmente a los desvalidos, huérfanos y desposeídos, más dignos que nadie de conocer las alegrías del trabajo, y, como todos, merecedores de que se les dote de medios personales para conseguir el más alto rendimiento de su esfuerzo.

CONFERENCIA DE LA CASA BLANCA SOBRE SALUD Y PROTECCION DEL NIÑO (1)

(Continuación.)

SECCION III

Educación y aprendizaje

(Dr. F. J. Kelly).

La Sección III de la Conferencia de la Casa Blanca trata de la educación y el aprendizaje. Ha procurado examinar, desde el punto de vista de la salud y la protección infantiles, todas las agencias que

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tienen por objeto la educación y el aprendizaje de los niños menores de 18 años. Entre ellos figuran: el hogar, la escuela maternal, el jardín de infantes, la escuela elemental, la de enseñanza secundaria, las clases diferenciales, los programas de recreo y educación física de cualquier índole que fueran, la dirección y la educación vocacionales, el trabajo del niño y un gran número de instituciones cuyos programas afectan a la infancia, como son: la Iglesia, el cine, la radio, la Prensa diaria y periódica, las Sociedades de niñas y varones, los campamentos y muchísimas otras. Numerosas series de hechos han sido coleccionadas en cada uno de estos aspectos. Ellos han sido interpretados por los Comités representativos de los intereses ancestrales de la vida infantil en sus diversos aspectos. Los informes publicados constituirán una verdadera mina, a la que podrán recurrir los interesados durante muchos años. Cada uno de los estudios es un tesoro de verdades y recomendaciones significativas. Instamos al lector a que recurra a ellos en busca de testimonio convincente.

El resumen siguiente es sólo una tentativa para catalogar algunas de las conclusiones justificadas por los datos de los informes. Ellas constituyen guías luminosas que deben despertar el interés del pueblo americano. Debe reconocerse que, si América ha de pasar en salvo su experiencia democrática, todo el pueblo debe, no sólo conocer la parte que les corresponde desempeñar a la educación y a la enseñanza con respecto a la nueva generación, sino también aprestarse a realizar las adaptaciones educativas que demandan estos tiempos de cambios calidoscópicos:

1. *Interés intenso del público por los niños* — El pueblo americano está intensamente interesado en el bienestar de sus niños. A menudo se oyen afirmaciones sueltas que expresan que la juventud del día está desenfrenada y que las instituciones destinadas a su educación y enseñanza práctica son ineficaces. Los estudios realizados por esta Conferencia no dan lugar a semejante pesimismo. Los problemas que

la juventud debe encarar son penosos y multiformes, debido a la rapidez de los cambios sociales. No obstante, las agencias de educación y preparación infantiles están alertas en general y manejadas por hombres y mujeres abnegados y competentes. De más está decir que las instituciones sociales, como la escuela, el hogar y la Iglesia, cuyas esferas de acción tienen alcances nacionales, realizan sus cambios y adaptaciones con lentitud; pero, dentro de todas ellas, en realidad, se resuelven estos problemas eficazmente. Lo que se requiere es un estudio crítico incesante, pero benévolo, de estas instituciones, y luego el estímulo y el sostén indispensables para desarrollar sus programas.

2. *El niño y el progreso humano.* — El progreso humano sólo es un hecho cuando la nueva generación consigue aventajar a la anterior.

La rapidez del progreso humano puede medirse por la extensión del avance efectuado por una generación sobre la precedente. Los hombres y las mujeres que deseen medir su éxito en la vida por su contribución al progreso humano desearán emplear sus recursos, así económicos como intelectuales, en asegurar a los niños el mayor número posible de oportunidades en que destacarse. En su entusiasmo por la educación intelectual, América ha tendido a menospreciar la desventaja física o espiritual del niño retardado. Honor a quienes puedan sobreponerse a estas desventajas, pero el permitir que se conserven defectos que son corregibles no sólo implica inhumanidad, sino falta de previsión. Eduquemos, no sólo al 100 por 100 de los niños, sino también, dentro de lo posible, a niños que rindan el 100 por 100 de su capacidad.

3. *El niño de una época mecanizada.* En tiempos pasados era fácil que un padre o una madre viviera en términos de intimidad con sus hijos. El hogar era simple, pero rico en la clase de experiencias en que padres e hijos pueden colaborar. Hoy día encuentran los padres, no sólo que el número de estas oportunidades se ha reducido considerablemente, sino que ellas se

caracterizan por la artificialidad y la carencia de verdadero interés.

Para la siempre creciente mayoría de niños, de la ciudad sobre todo, las actividades tienden a centralizarse fuera del hogar. Muchas de estas actividades contribuyen en alto grado a la formación del niño. El mantener las muy deseables relaciones de intimidad y simpatía entre los padres y los hijos requiere la coparticipación de ambos en estas actividades exteriores. Ellas deberán convertirse en actividades del hogar.

Al mismo tiempo que el hogar sufre esas alteraciones fundamentales, surgen nuevas y poderosas fuerzas que afectan a la juventud y llevan en sí gran potencialidad de bien y de mal también, por desgracia. La radio, el cine, la revista, éstos y muchos otros agentes provocan en el joven emociones, desde las más bajas hasta las más sublimes. Todas esas influencias son tan definitivamente educativas para el bien y para el mal, que la sociedad no puede eludir la responsabilidad de su juicio crítico. Los niños no pueden ser explotados para ganancia de unos ni sacrificados por la tontería de otros.

Estas fuerzas no representan más que un aspecto del problema del aumento del tiempo desocupado. Para que esos ratos libres, desocupados, lleguen a ser la bendición que deben, el aprendizaje de su buen empleo es imperativo. En los últimos años han surgido más de veinte organizaciones educativo-recreativas para niñas y varones, destinadas a complementar la obra del hogar, la Iglesia y la escuela. En América hemos tenido la propensión a considerar que la escuela constituye la solución absoluta de todos nuestros problemas sociales. Está llegando a reconocerse, sin embargo, que no es en la escuela donde pueden llenarse muchas de las necesidades de la juventud. Aquellas organizaciones de niñas y varones son auxiliares poderosos de la educación. Sus programas, tendientes a la formación del cuerpo, el fortalecimiento del carácter y el embellecimiento de la vida de los niños, forman parte esencial de la especie de educación y enseñanza que hoy se necesita.

4. *El niño y sus derechos.*—La sociedad debe satisfacer el derecho de cada niño a una oportunidad equitativa en la carrera de la vida. Ello implica que ha de nacer en buenas condiciones, que se le proporcionará un buen comienzo y que se le evitará cualquier desventaja que le signifique un lamentable debilitamiento del cuerpo o del espíritu. Con un cuerpo fuerte y una mente sana, la mitad de la felicidad está asegurada. Con una desventaja grande en uno u otra, por otro lado, la lucha se hace demasiado dura. Por más empeño que sintamos en defender los derechos de los adultos, la sociedad debe pensar primero en los niños, al considerar esos derechos de los adultos padres.

5. *El niño y la democracia.*—La democracia requiere la educación universal. La igualdad de la oportunidad ha constituido, de tiempo atrás, el ideal del pueblo americano. Existe el grave peligro, sin embargo, de confundir la igualdad de la oportunidad con la identidad de la preparación educacional. No hay otro sistema de gobierno que requiera como la democracia la adaptación de la preparación educacional a las diferencias individuales que caracterizan a sus hijos. El peligro de un nivel uniforme de mediocridad es mayor y más grave en una democracia que en ninguna otra forma de gobierno. Por eso, el primer principio cardinal de la educación, en general, en una sociedad democrática, consiste en que cada niño desenvuelva, en el más alto nivel posible, todas sus capacidades. Esto está en pugna con viejos principios de educación: exige el reconocimiento amplio de las diferencias individuales entre los niños.

Estas diferencias individuales se manifiestan en forma diversa. Algunos niños tienen defectos de visión o de oído, otros están predispuestos a la tuberculosis, otros son retardados mentales; otros, superdotados, etc., etc. Ya que estas diferencias varían de grado, desde la casi imperceptible desviación de la normal hasta la distante divergencia, la educación adecuada exige que, siempre que la distancia que separa a un niño de la normal sea lo suficientemente grande para hacer ventajoso

el tratamiento separado o especializado, este tratamiento deberá facilitarse. Ningún sistema de educación y aprendizaje es completo cuando sólo provee maestros y edificios que puedan congregarse grupos de 40 niños por salón, para enseñarles por cualquier programa considerado óptimo para el niño teóricamente común. Ese niño no existe.

6. *El niño y su hogar.*—Un hogar bueno constituye el derecho inherente de cada niño. De nada depende tan inevitablemente el bienestar del niño como de sus relaciones, contactos y reacciones dentro de la familia. Las fuerzas económicas y sociales que amenazan la armonía de las relaciones o la seguridad de la familia como unidad comprometen el bienestar del niño. Los resultados inmediatos de la operación de las fuerzas enemigas de la estabilidad familiar—las bajas normas de vida, los hogares deshechos, entre otros—deberán ser evitados y combatidos, no sólo por razones de amplia humanidad, sino, específicamente, para promover la adaptación y el desarrollo adecuados de los niños.

La habilidad de la familia para asegurarse los recursos económicos suficientes y estables es fundamental para la existencia del hogar. Este es un problema de alcances nacionales. Los mejores esfuerzos educativos de la escuela y otras instituciones serán ineficaces, si el ambiente emotivo del niño es desgraciado e inseguro.

Aun se ejerce sobre nosotros la influencia deprimente de una tradición social que pretende convencernos de que el cuidado del niño en el hogar es simple, automático e instintivo. Con nuestra admiración por el amor materno, nos inclinamos a pensar que el hogar no es materia susceptible de la investigación científica. Así es como fallamos en el estudio de sus problemas y como olvidamos de inculcar en los padres las actitudes y la enseñanza que son necesarias para que funcionen eficazmente dentro del hogar. Se nota, sin embargo, un conocimiento científico creciente respecto al desarrollo, el cuidado y la ense-

ñanza del niño. Todo programa de prevención educativa deberá reconocer la importancia básica que encierra para los padres, directamente responsables ante la sociedad, el conocimiento del niño y de los métodos apropiados para su cuidado y enseñanza.

7. *El niño y su escuela.*—La escuela constituye la encarnación de las más honradas creencias del pueblo americano, según las cuales desaparecerán los males sociales el día en que la nueva generación esté suficientemente educada. El período constantemente prolongado de la asistencia escolar, los donativos siempre crecientes en favor de la escuela, las exigencias cada vez mayores en la enseñanza normal, el rápido aumento de las asociaciones de padres y maestros son testimonio de la fe del pueblo americano en sus escuelas. Todo lo que sea necesario para el mejor funcionamiento de la escuela, el pueblo lo proveerá.

En conjunto, puede decirse que la escuela ha respondido y sigue respondiendo rápidamente a las adaptaciones que la época demanda. Sin embargo, han sido tan extraordinariamente veloces los cambios producidos en las últimas décadas en la estructura de la sociedad, que sólo por excepción han podido las escuelas mantenerse en el mismo plano. Desde el punto de vista de la salud y la protección infantiles, los siguientes son los requisitos mínimos que se necesitan para que la escuela preste servicio efectivo en la educación y preparación del niño de 1930:

a) Cuando se construyan o reconstruyan escuelas, o cuando se las provea de nuevo equipo, deberá tenerse estricta cuenta de las normas reconocidas de higiene y sanidad.

b) En la preparación de los programas escolares deberá prestarse mayor atención a la educación de los niños pequeños en jardines de infantes y escuelas maternales.

c) Los programas de enseñanza normal deberán garantizar la comprensión, por parte del maestro, de la personalidad y el organismo del niño, así como de sus necesidades intelectuales.

d) El servicio de higiene infantil, municipal o nacional constituye una célula esencial de todo organismo escolar. En este servicio deberán colaborar los padres, los maestros, las autoridades escolares y las técnicas, para proyectar un programa uniforme que asegure la defensa de la inmunización, la averiguación temprana y la exclusión de los casos de contagio, el descubrimiento y la corrección de los defectos remediables del cuerpo y el espíritu en todos los niños, con prescindencia de su situación económica. Pero, por encima de todo, debe el programa de higiene fomentar sistemáticamente un régimen de vida —dieta, sueño, trabajo y recreo— que contribuya a la mayor fortaleza física y mental de cada niño.

e) La escuela debe proporcionar a todos los niños la enseñanza de la higiene. Esto implica la enseñanza de la higiene personal, doméstica, comunal, de la profilaxis, de la higiene mental, social y sexual, y de la preparación para la futura paternidad. En este programa total de educación higiénica, es fundamental la cooperación activa de los padres.

8 *El niño y la Iglesia.*—En todo programa de educación y enseñanza, la Iglesia ocupa un lugar importante. Los datos suministrados por los informes detallados son luminosos respecto a la influencia trascendental y creciente de la Iglesia sobre la juventud. Aparte de sus diversas doctrinas, ya sea la católica, como la judía, la protestante, etc., la Iglesia presta una contribución poderosa dentro de los conceptos determinantes de la vida individual y el propósito social que caracterizan a las civilizaciones occidentales. En una proporción demasiado elevada de poblaciones, sin embargo, han sido inapropiadas y demasiado lentas las adaptaciones a la época moderna, que suponen actividades constructivas para la juventud; y esas Iglesias, a la par, generalmente, con las demás instituciones sociales de la misma población, son menos potentes de lo que deberían ser. Pero en un número creciente de casos, la Iglesia está ampliando sus actividades en favor de la niñez, no sólo en el te-

rreno dogmático, sino en el de la solución, por parte de los niños, de sus propios problemas, y realizando un estudio más científico y una aplicación más inteligente de su programa de educación religiosa.

9. *El niño y su recreo.*—Un lugar adecuado para jugar, que permita el despliegue de las actividades apropiadas a cada caso individual, es uno de los derechos de cada niño. El juego es una fuerza constructiva en la vida infantil, necesaria, no sólo para formar cuerpos sanos, sino también para desarrollar los rasgos de carácter que implican ingeniosidad y valor. El hacinamiento urbano puede tener su utilidad industrial, pero la sociedad equivoca el verdadero valor de las cosas cuando cuenta con prosperar industrialmente a expensas del bienestar infantil. Escuelas maternas, diurnas o permanentes; campos de juego, de acceso libre, pero vigilados; las facilidades debidas para mantener a los niños en contacto íntimo con la naturaleza; esto y mucho más deberá constituir parte del haber de una moderna ciudad industrial para que el balance final sea a su favor. Lo que el hogar está imposibilitado de realizar hoy día en favor del recreo de sus hijos no ha de quedar sin hacerse por ese motivo.

Pero en todas estas actividades que la sociedad ha de proveer en forma de sana recreación exterior, no ha de debilitarse, sino fortalecerse la influencia del hogar. Las facilidades recreativas han de ser instrumentos en manos de los padres para ayudarlos a llevar a cabo la responsabilidad de educar a sus hijos. Esta responsabilidad no ha de ser eludida ni por la sensibilidad ni por la inteligencia de los padres.

10. *El niño y su carácter.*—El énfasis que esta Conferencia le otorga a la salud y la protección del niño no debe ser interpretado en el sentido de que no considera que el resultado fundamental de la educación es la formación del carácter. Un cuerpo sano es la primera y mejor garantía de una mente sana. Y una mente sana es el terreno más propicio para cultivar el carácter. Pero el carácter que re-

quiere urgentemente la vida del pueblo americano es el que recién podrá cultivarse cuando todos aquellos responsables de los niños despierten al hecho de que el carácter no es un efecto fortuito, sino el resultado de un cuidadoso cultivo.

Entre los problemas más significativos de los concernientes a la formación del carácter se destaca la moderna tendencia a la especialización. Para el médico, el niño es un caso de tifoidea; para el director de una plaza de deportes, un buen «arquero»; para el maestro, un estudiante de aritmética. En distintos momentos puede llegar a ser otra cosa para cada uno de estos especialistas, pero muy difícilmente llegará a representar para ellos un niño en total.

Sólo a medida que se desenvuelve la personalidad es que se desarrolla el carácter. El respeto por la personalidad del niño es un requisito absolutamente necesario para la formación eficaz del carácter. Esto implica una inversión del énfasis. El doctor no debería recetar para una tifoidea, sino recetarle a Fulanito de Tal, que está atacado de dicha tifoidea; el inspector de deportes, antes que entrenar a un buen jugador, deberá entrenar a Fulanito de Tal, que va a tomar parte en determinado deporte. La maestra, más bien que enseñar aritmética, deberá enseñarle a Fulanito de Tal por medio de la aritmética. La filosofía de la enseñanza moderna, que establece que el niño es el centro de todo programa escolar, es válida también en todos los otros terrenos de la vida infantil, si es que el carácter ha de ser la resultante céntrica de la educación y el aprendizaje.

11. *El niño y su vocación.*—En tanto que los campos de remolacha pueden y deben ser renovados, y las fábricas de vidrio han de seguir funcionando, los niños no tienen más que una niñez. Durante esa niñez, el trabajo infantil debe estar supeditado al bienestar del niño. Ciertas clases de trabajo son beneficiosas para el niño. Ningún motivo económico podrá invocarse en nuestra próspera América para justificar la privación de la niñez en un niño. Ningún retaceo de los años necesarios

para su educación y dirección deberá tolerarse.

La eficiencia vocacional no es sólo una gran necesidad social. Es, además, una invalorable bendición para el individuo. Por ello, pues, la dirección en el sentido de la vocación más apropiada y la preparación para esa vocación constituyen aspectos de los más urgentes del problema educativo.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

SOBRE EL CONCEPTO DE LA LEY EN EL DERECHO POSITIVO (1)

por D. Francisco Giner de los Ríos,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

El problema de las fuentes del «Derecho positivo», o formas de la regla jurídica social, ha ido, desde Savigny, ensanchándose cada día, hasta alcanzar hoy tal complejidad, que algunos piensan (v. gr., Stammer), que no puede recibir una solución universal y establecerse de una vez para siempre su número y valor respectivo. Para ellos, se trata de un problema histórico.

En todo caso, de estas fuentes, predominan alternativamente unas u otras, en relación quizá con las condiciones sociales del tiempo. Entre todas resalta la *ley*, norma reflexivamente elaborada y declarada por los órganos *ad hoc* en la nación y en cada Estado, o sea, en cada círculo de vida y de Derecho: sociedad, corporación, ciudad, etc.

De ella tratan las siguientes notas.

I

Sabido es cómo, en los tiempos modernos, la importancia de la ley fué creciendo, hasta culminar en el siglo XVIII, donde, así el absolutismo paternal de los filántropos, característico de su primera parte,

(1) Este trabajo fué presentado al Congreso de Zaragoza, de la «Asociación Española para el Progreso de las Ciencias», celebrado en 1908.

como la Revolución, última consecuencia lógica de la aversión a la Historia y sus institutos, todo lo esperaban de ella, y en general de la acción gubernamental, llamada, según la concepción de entonces, a informar, punto menos que a crear, una sociedad nueva. Para esa concepción, el Derecho no era —no lo es todavía las más veces— una propiedad de la vida, que se desenvuelve con ésta; ni sus reglas, uno tan solo de sus momentos, ni un imperativo autonómico. Todo él se cifra en los decretos expresos del poder, el cual tampoco representa, siquiera, una función inmanente de la comunidad, constituida en Estado (autarquía, *selfgovernment*), sino la acción de una minoría puesta al frente y sobre ella, aunque sin duda, en su servicio: Rey, Parlamento, Convención, etcétera. Porque de más es decir que la idea no experimentó radical mudanza en el moderno constitucionalismo. Los principales beneficios de éste fueron otros: salvar de la intrusión del poder político los llamados «derechos naturales del hombre» y reorganizar la forma de ese poder, dándole por base el cuerpo electoral más extenso posible, en que imaginaban ver la nación misma (Rousseau). Pero, en cuanto a la ley, como fuente del Derecho, por enseñar, en aquel segundo período, que «la soberanía reside en la nación», ya sola (democratismo), ya a medias con el rey (doctrinarismo), no dejaba de seguir siendo un imperativo desde arriba, escindida radicalmente la unidad social en una dualidad irreductible: Gobernantes y súbditos. Todavía hoy mismo, no es raro hallar precisamente en esta dualidad la característica del Estado, aun pensadores de tan diverso sentido, v. gr., como Natorp y Duguit, y llamar al Derecho una «heteronomía» (Stammler). Sociedad y Estado no coinciden; éste es una oligarquía; aquélla, la masa casi amorfa de intereses, fuerzas, individuos, llamados a obedecer, si quieren verdaderamente participar de algún modo en la dignidad de un ser vivo.

La sacudida de la escuela histórica quebrantó sin duda este dualismo. Gracias al movimiento romántico—de que ya la

gente comienza a no burlarse tanto—, el pueblo y el Estado vuelven, en cierto límite, a coincidir. El mal llamado Derecho «objetivo», frente al «subjetivo» (otra oposición no menos soluble), es aún mera regla; pero esta regla emana ya propiamente de la comunidad social, como el arte, la lengua y la literatura, la vida entera, que puede ser estimulada desde arriba, pero que, ni en todo, ni en parte, recibe el pueblo de prestado.

La expresión inmediata de esta regla en el Estado es la *costumbre*. En sus cánones, a fuerza de tanteos, establece el espíritu social las formas que prefiere para resolver a la sazón sus problemas, según los factores infinitamente complejos que contribuyen a la génesis de su situación resultante. Espíritu, que no es ya una entidad hipostática, apriorista e inmóvil, descendida del cielo neo platónico, sino una fuerza real, en el doble sentido de ideal y positiva a un tiempo, donde todos aquellos influjos se funden en la continuidad de la historia. El pensamiento y la pasión, la reflexión y el instinto, afectos, emociones, impulsos, colaboran a la regla consuetudinaria, que se revela, no en palabras declaradas y promulgadas en vista de la conducta futura del sujeto, sino inmanente en esta conducta misma, tácita, sobrentendida, o, según la enérgica expresión del Digesto, *rebus et factis*.

Ciertamente, a este Derecho, que puede ser llamado también con toda propiedad «natural» (en cuanto excluye todo artificio, y aun toda elaboración técnica, y sigue espontáneamente a las necesidades reales de la vida), a la par que verdaderamente «positivo», por ser el único que, sin posible desobediencia, vive efectivamente en el pueblo, tienen que venir a parar toda otra clase de reglas, si aspiran a ser tales, a *regular de hecho* los actos. No por esto el Derecho consuetudinario es más perfecto, divino e impecable, más justo, en suma, que el legislativo, o el que va construyendo el tribunal en sus sentencias. Y, sin embargo, con todas sus reservas y distinciones, la escuela histórica propende, como Rousseau, aunque bien por otros ca-

minos (los más contrarios, se podría decir), a ver en esa consonancia indivisa entre la regla consuetudinaria y el espíritu social el signo de su justicia; mientras que la obra del legislador, que se representa entregado a su criterio individual, falto de esa consustancialidad con su pueblo, está amenazada siempre de caer en la arbitrariedad y la abstracción subjetiva. Pero, así como en la economía del Mundo no es superior (aunque inferior tampoco) la obra de la Naturaleza a la del espíritu, así, en la vida de éste, la espontaneidad no es más infalible que la reflexión; contra lo que a veces piensan aquellos que tienden a ver la característica de la espiritualidad y de la libertad en el *posse peccare*. Cada una de estas formas muestra la racionalidad y la ética a su modo; y, según su función respectiva, ya aventaja, ya cede a la opuesta.

Ahora, en cuanto a su mera positividad, a su vigencia real y efectiva, la ley más justa, más discretamente preparada, decretada con más circunspectas precauciones, puede alcanzar o no, a regir: penetrar e informar de hecho la conducta, o quedarse en letra muerta. Y este divorcio, claro está — por definición — que no cabe en la costumbre.

Hoy se advierte en la Filosofía del Derecho una oscilación entre el valor de la regla consuetudinaria y el de la ley. Es un caso particular de la oscilación entre el racionalismo, por una parte, y el historicismo, por otra, que caracteriza otros muchos órdenes de la vida actual.

En efecto, la preferencia por la espontaneidad semi-instintiva, por la acción social difusa (muchos de cuyos elementos complejos son productos de la reflexión y aun de la Ciencia misma, pero que pierden su cualidad al fundirse en una disposición común, ajena a toda dirección intencional e imperativa), no inspira sólo a ciertos teóricos del anarquismo de cátedra (v. gr., a Kropotkin), sino a hombres de tanta autoridad y doctrina como Spencer. Y no hace mucho que el Congreso de Educación Moral de Londres, ante el inmenso afán que este problema, ya en la ciencia, ya en la

conducta, despierta cada vez con mayor energía, se preguntaba cuál de estos dos caminos ofrece más sólida esperanza para la elevación de las almas en la escuela: la enseñanza directa de las ideas y principios éticos, traídos a la claridad del análisis intelectual (no se habla de la instrucción verbal y memorista), o la sugestión, la inspiración indirecta de hábitos excitados por un sistema de condiciones, de que el educando no se da al principio clara cuenta, pero sobre las cuales acaba luego por hacer la reflexión su obra. Constante antinomia entre si es la idea, elaborada por el pensamiento, la causa de los actos y la vida (Platón), o ésta la productora de aquél, sea como su resonancia en la conciencia (Spencer), sea como una superestructura (Marx); cuestión imperfectamente planteada en el modo usual de concebir la relación entre la teoría y la práctica, disolviendo la unidad del ser: donde tienen su origen común, así el pragmatismo como el epifenomenismo. Pero el pensamiento, la reflexión ideal, la Ciencia, la Filosofía, son siempre energías de incomensurable eficacia en el orden universal. Y precisamente, la Filosofía del Derecho, aparte su propio oficio de indagar la verdad, y sobre todos sus ministerios segundos — entre ellos, el de hallar la razón en la historia (Hegel) — muestra cada día al gran maestro que, «para enseñar al mundo cómo debe ser», no siempre «llega tarde»...

Ha faltado a la escuela histórica — como era natural — investigar y reconocer ante todo — no obstante las atenuaciones de Savigny en su tiempo como hoy las de Gierke — el valor práctico de un principio absoluto del Derecho. Y, sin embargo, hacia este principio convergen ahora los más opuestos pensadores, sin duda por otras vías, no de todo «Derecho natural», nombre maltratado tan ingenuamente hasta hace poco, pero sí del Derecho natural de Grocio y Wolff, y aun de Kant y de Fichte. Sirvan de ejemplo Stammler, Petrone, Spencer... sin necesidad de apelar a otras concepciones más o menos atenuadas a la tradición: v. gr., Hertling.

Pero, en cambio, esa misma escuela his-

tórica, en su lucha con el antiguo racionalismo abstracto, ha dejado bien sentadas, al parecer, muchas otras cosas, ya expresamente, ya como implicadas en la lógica de sus afirmaciones; a veces, hasta contra sus declaraciones y protestas. Entre ellas: la relatividad del Derecho positivo, siempre esencialmente mudable (aunque no siempre de igual valor), y la imposibilidad consiguiente de aquel Código del siglo XVIII, universal, cosmopolita, definitivo, allá para la plenitud de los tiempos; el valor sustantivo de la regla consuetudinaria, cuyo carácter necesita, en último extremo, alcanzar la ley para tener vigor de hecho, cualidad formal que sólo pueden prestarle la aceptación y obediencia—aun instintivas—de la sociedad; la forzosa inmanencia en ésta—pese a toda teoría heteronómica—de la función del Gobierno en su actividad radical (*selfgovernment*), de donde luego se deriva la de los órganos especiales del Estado, en constante acción y reacción con aquélla; la actual crisis de la interpretación y de la jurisprudencia «creadora», «pretoria», «evolutiva», etcétera, síntesis de la acción del espíritu social, determinado cada vez por nuevas condiciones, y de la elaboración reflexiva de la regla por el juez, para adaptarla a ellas...

II

Pero, después de la victoria del historicismo, vuelve a sentir nuestro tiempo cierta preferencia por la ley. ¿Tal vez, como ya se ha indicado—aunque con toda reserva—esta oscilación entre ambas formas, legislativa y consuetudinaria, difusa y condensada, empírica y racional, corresponderá a las oscilaciones de la Historia misma y a sus diversas urgencias?... Cuando la evolución de las instituciones jurídicas, que son como la corteza exterior del Derecho, lleva un ritmo que consuena con el del espíritu social, parece que éste vive en paz con ellas, sin echar de menos una mayor rapidez en sus cambios. Pero cuando su marcha es demasiado lenta, en relación con las nuevas necesidades de la vida y con el estado de conciencia que, como un eco, éstas despiertan en él, su inquietud le impulsa a acudir al legislador, pidiéndole que intervenga para estimular y abreviar el proceso de esas transformaciones, corregir el divorcio entre ambas corrientes y restablecer su consonancia. Tal fué quizá la situación de nuestra Europa en los siglos XVII y XVIII, con motivo de los restos y privilegios feudales, que ya duraban demasiado, cuando habían perdido su razón de ser (su función teleológica) en la sociedad y el Estado; tal cabe pensar que acontece hoy, con mayor o menor energía, según los pueblos, en ciertos órdenes, al menos—v. gr., en el régimen de la propiedad—retrasados en su desarrollo, respecto de aquellas nuevas necesidades; retraso cada vez más hondamente sentido, por el espíritu contemporáneo, en particular por las clases a que de modo más inmediato afecta, y que solicitan con mayor vehemencia aquella intervención legislativa. En cierto modo, toda ley es una revolución. Pero cuando la flexibilidad de las instituciones para transformarse se reduce al *mínimum*, endurecidas y casi petrificadas por la inercia, el divorcio llega al *máximum*, y el desasosiego de gran parte de la sociedad reviste formas impacientes, angustiosas, violentas, que hacen inútil aquella acción normal, y trae consigo una revolución en el estricto y material sentido; dudoso remedio, que muchas veces tranquiliza más los ánimos por su aparato que por su eficacia.

De todos modos, contra lo que suelen decir todavía algunos partidarios—inconfesos—del antiguo racionalismo abstracto (Gény, Kohler, Gierke mismo), el actual renacimiento en favor de la ley no parece debido a que ya hoy la cultura alcanzada excluya la costumbre, o al menos la relegue a muy segundo término, como forma sólo de tiempos primitivos y rudos—quimera semejante a la de aquel que pretendiese, so color de «progreso», desterrar del mundo toda acción automática y todo otro pensamiento que el científico, supliendo la obra del instinto por el arte—, sino a la diversidad de condiciones, que reclama una rápida sacudida contra el estancamiento de tipos sociales retardados.

Pero tampoco ahora lo que se pide a la ley es lo que esperaban de ella, en el «siglo de las luces» y del «despotismo ilustrado», Voltaire y Federico, nuestro Carlos III y sus amigos generosos; o —en otras etapas— la Convención, o Bonaparte. El olvido de toda diversidad individual de hombres y pueblos, mirada como una desdicha, que era necesario restringir a toda costa; la consiguiente aversión a la historia, obra ajena a la razón, hija del accidente, la preocupación y la rutina; la concepción del pueblo como una masa pasiva, materia plástica, que sólo se organiza y reorganiza por decreto; la universalidad propia de las ideas vivas, atribuída a las entidades del intelecto abstracto; la sustitución de las formas rígidas, exteriores, mecánicas, al arbitrio flexible del espíritu; el «Código de la Naturaleza», universal, eterno, definitivo, inmutable, que cierra la era de la tradición sinuosa y abre la de la lógica pura... quizá son principios que no han muerto del todo, pero ciertamente agonizan. Hoy ya, la razón especulativa se ha hecho amiga de la Historia, en cuyo fondo reconoce otro modo de su propia sustancia; la relatividad es la forma irremisible, eternamente original y nueva, del absoluto mismo —concretado en el tiempo—; la indagación del científico, la técnica del legista, el gobierno del magistrado público, la acción, en suma, de la minoría profesional, «selecta», ha dejado de ser un monopolio; y en la *producción* de las normas jurídicas, como en la del pensamiento, el arte o la poesía, se reconoce ya que tienen todos parte, aun el más humilde hijo de la ciudad; no sólo, como antes, en el *goce* pasivo de sus agradecidos beneficios.

La función de esas minorías es doble. Por una parte, condensan las distintas tendencias sociales, o su resultante común, con respecto a las exigencias del momento, ya limitándose a interpretarlas en una fórmula concreta, ya penetrando más adentro de la opinión empírica, para sorprender sus energías latentes, allí donde se prepara en la sombra el porvenir, y traerlas a la superficie actual de la conciencia.

Al propio tiempo, al devolver expresado a la sociedad lo que de ésta recibe, inicia en ella una reacción en aquel sentido; no, ciertamente, merced a la violencia de un imperativo arbitrario, por bien intencionado que sea, sino buscando con ímproba labor, en la complejidad del momento, el «Derecho natural *de entonces*», la fórmula que a la sazón representa el Derecho absoluto, el único modo como éste, apoyándose en las fuerzas sanas que siempre nos ofrece la Historia, puede y debe ser cumplido; fórmula eternamente móvil, como lo es la vida, de un principio inmutable, cuyo mismo rigor es lo que pide el cambio. El feudalismo no es ilegítimo, sino en la Edad Moderna; ni la tutela, sino en el adulto normal; en el niño, o en el delincuente, lejos de implicar restricción, es el único auxilio posible para la evolución de su derecho y su persona. ¡Cuán otra cosa son esas malhadadas y descreídas transacciones con las supuestas «impurezas de la realidad»!

Tal parece ser la función de los órganos específicos del Estado, siempre subordinados a la acción del todo, hasta cuando viene de ellos la iniciativa del impulso. En las mutuas reacciones entre ambos elementos, semeja su condición a la del maquinista, respecto de fuerzas que él no crea y a las cuales a un tiempo dirige y obedece, recordando el *nisi parendo* del filósofo. Después de todo, no es otra acaso la función teleológica de la reflexión, del esfuerzo intencional, del arte, en los restantes órdenes de la vida individual y social.

Lo que hoy se pide, pues, a la ley del Estado no es ya, como en el siglo XVIII, la creación de obras vivas, por la sola virtud de sus decretos, sino *condiciones exteriores* para esa creación: que le abra camino. Ellas vienen de otra, muy otra fuente. La ley remueve obstáculos, auxilia el curso de las cosas, perturba la petrificación de los intereses satisfechos; excita el despertamiento de nuevas energías, con el poder sugestivo de sus fórmulas imperiosas, más que por el temor a su sanción; revela a una sociedad disipada lo que allá

en el fondo de su espíritu va tenazmente germinando, casi sin sentirlo aún ella, ni menos enterarse; pugna por dar esa fórmula del momento a la oscura gestación que la remueve, y convida a la unión de las almas en un ideal de acción común, quizá nuevo. Pero todos éstos son medios exteriores. Lo demás ya no depende de ella. El pueblo mismo, con la personalidad compleja que en él forman sus hombres superiores, fundidos en la corriente dominante, desde los optimates a la plebe, es quien ha de reobrar a sus estímulos, mostrando si aquéllos acertaron o no; allí es donde está la causa inmediata de la obra.

Porque todo desenvolvimiento de fines e intereses sociales viene siempre, en primer lugar, de los hombres; no de la ley (obra también del hombre, pero ya seca y rígida, si no la vivifica la adhesión y consonancia de los espíritus), del hervidero de energías íntimas que constituyen el mundo subterráneo del sujeto, y determinan, no ya el nivel de la cultura de su intelecto, sino su valor ideal, ético, estético, industrial, religioso... hasta su potencia física y el vigor de la raza. La ciudad no es y vive sólo por sus héroes, mas precisamente por esa tonalidad general media, en que ponen ellos, sin duda, su parte personal grandiosa; pero que a la vez hace posible su aparición y es, en primer término, cosa del todo mismo y de su acción común difusa. Bajo el influjo del legista, a que tantos servicios debemos, todavía ayer el liberalismo abstracto, su honrado heredero, creía que el resorte de la vida social estaba en las formas exteriores. Así, con el precepto, la coacción, el Tribunal, la pena..., todo sobre la garantía del mecanismo constitucional moderno, se imaginaba segura la Justicia. Mas el hombre de hoy no se asusta tanto ya del hombre; ni ve en las sugerencias de la vida social un peligro para su originalidad como individuo; ni pone, como en los tiempos genesíacos de Tomasio, de Say, de Guillermo de Humboldt, de Bastiat, de Stuart-Mill—o de Spencer—, el problema de su libertad en los «límites del Estado» o «de la moral y el derecho». Sin renunciar a

ninguno de los bienes que la antigua concepción ha derramado sobre el mundo, ve ahora las cosas de otro modo. Para él quizá, como para el griego antiguo, la justicia es una virtud; es decir, cosa secreta del espíritu, «ignorada de los dioses y los hombres»; el precepto, una sugestión para arrastrar la voluntad, sin cuyo asentimiento él, de suyo, es baldío; la fuerza material, garantía bien efímera (sobre que necesita del cerebro para mover el brazo); la pena, no el talión, más o menos poetizado, sino un tratamiento de almas enfermas, y el ideal, un impulso que puede — y debe— ser excitado también desde fuera, pero que donde tiene que estallar es dentro.

Y así, el interés que antes se ponía en las formas legales, por sí mismas, de cuya propia virtud sustantiva se esperaba el fruto, se pone hoy en el hombre y su formación integral, en su disposición interior, en la amplitud de su horizonte, en la purificación y elevación de su ánimo, en la intensificación de su energía... Todo lo demás, constituciones, leyes, decretos imperativos, en suma—, son, o creaciones y residuos históricos, o condiciones, medios que únicamente valen en cuanto pueden servir a aquel fin. Por todas partes esto es lo que se reclama: no nuevos reglamentos electorales, sino electores de alma nueva; mejores magistrados, no una mejor reorganización de los Ministerios o los Tribunales. Renace, a su modo, la idea del Estado platónico. Al gobierno impersonal del hombre por la ley, que al más grande filósofo del siglo XVIII parecía la fórmula suprema de la objetividad y de la razón, contra el arbitrio indefinido del sujeto, sucede el gobierno del hombre por el hombre, no ciertamente como tal, sino como órgano más fiel y vivo de las cosas. Purificado ya el gobierno de la antigua confusión con el dominio y la servidumbre, de que todavía vibra un eco en el moderno anarquismo, y transformado en una acción de respeto y espiritualidad y solidaridad entre hombres libres, volvemos, sin duda, los ojos a Platón; y nada menos que al de la *República*. Pero recuérdese bien: «a su

modo». Al modo que cabe, después que las «Declaraciones» americanas y francesas (una «extravagancia», para el P. Cathrein y para tantos otros) han afirmado el valor supremo de la persona humana.

Ya se comprende qué otra función es esta de la ley como estímulo, no como *causa*, en las nuevas doctrinas; no mero complemento a su fin, sino fin principal. De un mecanismo rígido y punto menos que infalible, viene a significar una acción viva, actual y contingente entre las almas. No sin pena hay que poner aquí el nombre de la *educación*. Porque esta palabra es ya un lugar común en el Foro. Pero, a juzgar por el desdén y la desorientación con que se la profana, la cosa debe estar bastante lejos aún de los espíritus.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

S. FRANCISCO GINER

por Pablo de A. Cobos.

Un gran momento de la Historia Universal este de la revolución española. Cuando le dediquen un poco de atención los grandes pensadores, cuando puedan perfilarse con toda calma los hechos, cuando se analice en su conjunto y detalles, todo lo que fué maltrato para la España irredenta serán loores para la España redimida. La serenidad, la sencillez, la gallardía con que hemos salido de la gran tragedia es un caso único y netamente español. Estaba en las entrañas de nuestro idealismo, de nuestra ineptitud para lo práctico, de nuestro quijotismo..

¿Pero cómo, cómo se ha hecho posible en un día, cómo ha venido cuajando de manera tan imperceptible que ni los más próximos lo percibieron? Cuando se cale un poco más hondo, se hallará el camino, lleno de luz, que ha traído la República, camino que radia en seguida por todo el ámbito nacional, agrandando, perfilando, depilando y asegurando la revolución. Y ese camino lo abre un hombre, y esta revolución española, tan magnífica, tan ma-

jestuosa al prescindir de toda majestad, tiene un nombre: Francisco Giner de los Ríos. Cada vez se verá más claro... También lo ha insinuado una gran figura de la revolución, Gabriel Alomar. Con la sublimidad de su espíritu y con una escuela preparó D. Francisco esta grande y única revolución.

Con una escuela, la más humilde escuela de Madrid, la Institución Libre de Enseñanza. Y con un procedimiento: la influencia personal. Y con unos principios, firmísimos principios de conducta irreprochable, purísima. A su lado, un grupo de hombres, con la hombría en toda plenitud. Junto a cada uno de estos hombres, otro grupo, cada día más amplio. Y otro grupo luego. Y repartidos por toda España, y por todas las actividades del pensamiento, educando siempre con la palabra y con la conducta. Todos estos hombres recibieron en pleno rostro la bofetada de la Dictadura, y todos vibraron con santa indignación.

Discípulos, muchos discípulos, directos e indirectos, por toda España. En la inmensa mayoría de los principales revolucionarios se podría hallar muy fácilmente la influencia *franciscana*. La serenidad y firmeza que caracteriza a los miembros del Gobierno provisional es puramente gineriana. Y lo es la de muchos otros altos cargos, incluyendo los gobernadores.

Esta genealogía, que cada día se verá más clara, y que se ha de estudiar muy cuidadosamente, es la mayor garantía de que no habrá ficción revolucionaria.

LIBROS RECIBIDOS

Miranda (Faustino).—*Sobre las algas y cianofíceas del Cantábrico, especialmente de Gijón*.—Madrid, 1931.—Don. del autor.

Lozano Rey (Luis).—*Los «Dentex» de España y del Marruecos Español*.—Madrid, 1930—Don. de íd.

Martín Cardoso (Gabriel).—*Dos modernos métodos roentgenográficos aplicados en la determinación de la estructura cristalina de la epsomita*.—Madrid, 1930.—Don. de íd.

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