

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1933.

NUM. 884.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela, por D.^a María Sánchez-Arbós, pág. 353.—Enseñanza laica y enseñanza dogmática, por D. Francisco Rivera Pastor, pág. 355.—La ciencia de la educación (*conclusión*), por Ou-Tsuin-Chen, página 362.—Contribución de las excursiones escolares a la enseñanza (*conclusión*), por el Dr. D. Pedro García Valdés, pág. 372.

ENCICLOPEDIA

Liberalismo y técnica, por D. Adolfo Posada, página 376.—La Psicofisiología en la organización del tráfico, por D. J. Germain, D.^a M. Rodrigo y D. J. Mallart, pág. 379.

INSTITUCIÓN

"Obras Completas" de D. F. Giner de los Ríos, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA (1)

por D.^a María Sánchez-Arbós.

Directora del Grupo escolar "Francisco Giner", de Madrid.

VII.—LA ASISTENCIA ESCOLAR.

La asistencia escolar, en el sentido de acudir el niño diariamente a la escuela, va siendo problema resuelto en nuestras escuelas, donde los padres se van dando perfecta cuenta de la necesidad de elevar el nivel de cultura de sus hijos, así como de la responsabilidad que todo padre tiene con ellos; pero, desdichadamente, la situación social de nuestras clases trabajadoras no

es tan independiente que pueda prescindir de la ayuda de sus hijos aún desde pequeños, y es muy corriente que marquen una asistencia irregular los niños de 10 y 12 años por el mero hecho de tener que cuidar de sus hermanos pequeños cuando la madre tiene que salir o simplemente cuando no puede cuidar a todos. Todos los maestros nos hemos visto en el mismo caso: el de acercarse a la escuela un niño de los mayores compungido y disgustado de tener que faltar a la clase por verse obligado a tener en brazos al pequeñito, o el de la otra niña que un día determinado de la semana tienen que permanecer en casa para atender la madre a otros menesteres. Estos problemas, que en una localidad pequeña y entre un vecindario conocido pueden arreglarse fácilmente, resultan de peor solución en poblaciones como la nuestra, donde las necesidades son más duras y apremiantes y donde las gentes, por lejanía de residencia o por ocupaciones poco afines, apenas nos conocemos.

¿Y qué diremos de la asistencia puntual a la escuela? Con gran dolor vemos más días de los que desearíamos que algún niño, y en determinados días de la semana más de alguno, se vuelve a su casa, porque la puerta de la escuela se cierra puntualmente para estímulo de todos a la hora determinada, y aquellos niños no llegaron a tiempo. Estos niños que llegaron tarde, y aun conociendo la rigidez de la escuela en cuanto a la asistencia puntual, se atreven llorosos a pedir la entrada, ¿con qué corazón podemos despedirlos? El uno ha tenido que llevar a su

(1) Véase el número 882 del BOLETÍN.

hermanito a otra escuela; el otro ha ido repartiendo pan antes de entrar en clase; aquél me explica que su hermano no se dejaba vestir por él, y por eso no ha llegado a tiempo. ¿Serán verdad estas penas que estas criaturitas se ven obligadas a sufrir, cuando todo debía ser ventura para ellos? ¿Por qué castigarlos sobre su dolor, para que, llorosos y tristes, vuelvan a su casa, donde se les ofrecen muchos más sinsabores que en la escuela? ¿No debe ser la escuela todo amor y afecto hacia los que se cobijan en ella?

Estos problemas, que parecen tan sabidos y tan pequeños, deben tener todos una solución fácil, y debemos remediarlos exclusivamente los maestros, sin acudir a medidas rigurosas y secas que van endureciendo el alma del niño y que acaban por hacer de él un hombre indiferente al sufrir de los demás, porque él no halló consuelo ni ayuda cuando se vió necesitado de ello.

En las escuelas donde los padres forman parte de ellas y se reúnen con frecuencia conviviendo espiritualmente con los maestros, el problema de la asistencia diaria se resuelve, de común acuerdo padres y maestros. Si no es más que cuidar de los hermanos pequeños, que es el caso más frecuente de las faltas de los niños en nuestras escuelas, las escuelas que tienen patio de juego, que van siendo muchas—el caso de nuestros grupos escolares—, ¿no podrían albergar a esos tres o cuatro pequeños que, por la novedad, hasta están respetuosos con la escuela, cosa que no se puede conseguir en la casa, y atenderlos cualquiera de los que no estamos dando clase en los diferentes momentos del horario escolar? ¿No podremos echar una mirada a esos niños que de cualquier modo están más resguardados que en la calle, y de cualquier manera mejor atendidos que por sus hermanos, de poca más experiencia que la suya? Yo he hecho este ensayo dos veces y he obtenido excelente resultado, y las madres han procurado no repetirlo, haciéndonos así ver el doble esfuerzo que realizan para que sus hijos no falten a la escuela. Para este caso de asistencia, como para otros muchos, se va sintiendo cada día con más

fuerza la necesidad de restablecer la visita domiciliaria a las casas de nuestros pequeños, casas que con sólo una mirada nos hablan más que todas las explicaciones que las gentes pueden darnos, y visitas en las que cualquier maestro, por poco espíritu observador que ponga, verá de una vez todo lo que puede pedir y obtener de estas buenas gentes. Una ayuda prestada a tiempo, un apoyo moral en determinada ocasión, suele ser decisivo en el respeto y confianza que debe existir entre los padres y los maestros.

En cuanto a la falta de puntualidad en la asistencia diaria, mucho cuidado. Debería suprimirse terminantemente el que los niños se vuelvan a casa. Está probado que la mayoría de estos niños, por temor a ser castigados, o porque su casa les ofrezca pocas comodidades, no vuelven a ella; se quedan vagando por calles peligrosas, asociándose para llevar a cabo cualquier travesura u otro peligro de índole peor. Es de una responsabilidad extraordinaria para el maestro el más pequeño riesgo que pueda correr aquel niño. Al niño hay que convencerle de que tiene que ser puntual, facilitar los medios posibles para que lo sea. Todos preparados en clase, deben conocer a aquellos que llegaron diez minutos después, último recurso y máximo tiempo que la escuela espera a sus rezagados. Ahora bien, si algún niño llama a la puerta pasado el momento de entrar en la clase, no se le eche fuera. Ese niño, que las más de las veces llega tarde a su pesar, no merece que se le despache fríamente con un "ya es tarde". El maestro puede ensayar lo que más le convenga: o hacerle perder la primera clase, o todas las clases de la mañana, o retenerlo toda ella en el despacho, o entretenerlo toda la mañana con un mismo trabajo, o no jugar cuando los demás pueden hacerlo; lo que quiera, menos echarlo fuera de la escuela. Dejar a un niño a merced de su capricho y con el resquemor de que la escuela no ha sabido interpretar su dolor o comprender su situación, debe ser motivo de tan honda preocupación para el maestro, que el egoísmo propio le impida llevarlo a cabo.

No hay maestro que no pueda llegar al

corazón de un niño, y cuando esto sucede, no se repiten los casos de falta de asistencia puntual. Cuando el maestro sabe sentir junto al niño, hace éste esfuerzos increíbles para cumplir con la escuela, y si en lugar de despedir al niño fríamente mediante un subalterno, que no tiene más obligación que la de medir el tiempo, el maestro habla de corazón a corazón y averigua bien la causa de su tardío llegar y la comprende y hasta la perdona, el niño difícilmente vuelve a incurrir en la falta, y se estimula en beneficio suyo y en el de los demás.

No olvidemos que la obra de la escuela está en el sentir más que en el pensar, que la convivencia de los espíritus no se lleva a cabo más que colocándolos en un mismo plano, y que la mayoría de los niños que acuden a nuestras escuelas, faltos muchos de ellos de afecto y de consideración entre los suyos, saben muy bien dejarse querer y responder a una caricia y a una consideración francamente hecha, con muchísima más eficacia que a una disciplina rígida y fría capaz de asustarlos, pero no de convencerlos.

ENSEÑANZA LAICA Y ENSEÑANZA DOGMÁTICA

por D. Francisco Rivera Pastor, C. A.

Catedrático de la Universidad de Madrid.

I

LOS ORÍGENES

El genio organizador de la Convención francesa, su profundo espíritu realista, atento a las exigencias del país, a sus anhelos de renovación en la técnica y en la cultura, significó la iniciación de una política positiva, constructiva, renovadora, que, por desgracia para Francia, hubo de cesar entonces apenas recorridas las primeras etapas. La Convención nos ofrece el espectáculo extraño y grandioso (1) de una Asamblea que, por un lado, aparece no tener

otra misión que la de aplastar, en nombre de la "salud pública", cuanto significase un obstáculo al afianzamiento de la República; y que, por otro, se consagraba con una admirable calma y una clara, serena y estoica visión de la realidad nacional, al estudio, al examen, a la discusión de las cuestiones que comprende la instrucción pública y de las medidas conducentes a asegurar el progreso de las ciencias.

Todas las instituciones de la monarquía que fué necesario destruir quedaron reemplazadas en seguida por establecimientos conforme en su espíritu a la idea republicana. Y cuanto los Mirabeau, los Tayllerand y los Condorcet, expusieron en términos magníficos sobre los medios de dar en las escuelas públicas las nociones útiles a todos los hombres, así como de ofrecer también a todos, en instituciones de orden superior, una enseñanza apropiada a las funciones más importantes del Estado, fué sometido a riguroso examen, y en gran parte llevado a la práctica. M. Guizot (2) reprocha a la Convención no haberse propuesto otra cosa que "hacer republicanos". Nada más natural, sin embargo, que en aquellas históricas circunstancias, cuando el destino había puesto la suerte del país en manos republicanas, sobre las ruinas de los Gobiernos autoritarios, que se volviesen los ojos hacia los oradores y filósofos que expusieran las doctrinas de una pedagogía fundada en los principios de igualdad y fraternidad, de solidaridad humana. Condorcet y sus predecesores formularon, en todos sus detalles, un plan de instrucción pública, para cuyo establecimiento no había que temer entonces ningún obstáculo. La Asamblea constituyente hizo tabla rasa de todas las instituciones del antiguo régimen, y un campo sin límites se abrió a las vastas concepciones de los legisladores. Esto fué lo que constituyó la originalidad y la importancia de una obra cuyos autores, no impedidos por ninguna clase de trabas, podían trazar un cuadro que nosotros nos contentaríamos aun hoy con poder llenar...

(1) *L'Instruction publique en France, pendant la Révolution. Discours et rapports*, publiés par C. Hippeau, 1817.

(2) *Erreur de la démocratie. Histoire de la Civilisation en France*. I.

El informe de Condorcet sobre la educación nacional nos revela mejor que otro documento alguno, cuál era el espíritu que animaba a los hombres más esclarecidos y más honestos de la época. Si para las constituyentes el mayor beneficio de la legislación era el afianzamiento de la *libertad*, fué en cambio, el afianzamiento de la *igualdad*, la mayor preocupación de la segunda Asamblea y sobre todo de la Convención.

La ley tiene por objeto “ofrecer a todos los miembros de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de perfeccionar su industria, de desenvolver en toda su extensión los talentos que cada uno ha recibido de la naturaleza, estableciendo, por este medio, la igualdad de hecho entre los ciudadanos, como base necesaria de la igualdad política.” Luego añade en nota: “Cualquiera que sea la constitución nueva, es necesario que el espíritu público esté nutrido con igualdad, si se quiere que conserve su pureza; esta unión entre los ciudadanos de las distintas comarcas, que no puede nacer nada más que de la unidad de los principios, hace necesaria una organización por la que todos sean llamados a una instrucción igual.”

El informe continúa: “Hay que distinguir entre la *instrucción*, es decir, los conocimientos positivos y ciertos, las verdades de hecho y de cálculo, y la *educación*, es decir, las creencias políticas y religiosas: con respecto a las primeras, el Estado tiene amplios poderes para su establecimiento y organización; en cuanto a las segundas, habrá de abstenerse de toda disposición. El culto religioso debe ser enseñado en los templos por sus propios ministros. Los padres, cualesquiera que sean sus opiniones sobre tal o cual religión, no deberán tener inconveniente alguno en enviar sus hijos a los establecimientos públicos de enseñanza.”

Las objeciones que se hacen en nuestros días a la secularización de las escuelas públicas, en el supuesto de que la enseñanza de la moral no puede tener otro fundamento que la fe religiosa, fueron ya refutados por el autor de la *Educación Nacional*, el elocuente La Chalotais. “¿Qué sucede, dice,

al pretender fundar la moral sobre la religión? Que cuando en la edad viril la fe religiosa se debilita, viene con ella al suelo todo el edificio de la moral. Es preciso, por lo tanto, secularizar la moral; es preciso enseñar a los jóvenes que con independencia de las leyes religiosas, existen leyes naturales que hacen de la templanza y de las otras virtudes, un conjunto de deberes a los cuales los hombres honestos no pueden sustraerse.” Y añade: “¿Cómo pensar que hombres poco adictos al Estado, que están acostumbrados a poner un jefe religioso por cima del Jefe del Estado, su orden por cima de la patria y de la Justicia, su instituto y sus constituciones por cima de las leyes, puedan ser capaces de educar y de instruir a la juventud de una nación? El entusiasmo y el prestigio de la devoción habían hecho que los franceses fuesen abandonados a semejantes maestros que obedecen ciegamente a un déspota extranjero. Así, la enseñanza nacional, esta parte de la legislación que es la base y el fundamento de los Estados, había quedado bajo la dirección inmediata de un régimen ultramontano, necesariamente enemigo de nuestras leyes. ¡Qué inconsecuencia y qué escándalo!”

La Convención fué tenazmente opuesta a la enseñanza privada y no consintió que existiesen escuelas dirigidas por antiguos clérigos y otros equívocos personajes, junto a las escuelas públicas, que debían enseñar, ante todo, la tabla de los derechos del hombre y del ciudadano y el respeto a las instituciones republicanas. “Es preciso optar, dice Ducos de la Gironda, entre la educación privada y la libertad. Mientras por una educación común no se hallen próximos el pobre y el rico, es quimérico que las leyes proclamen la igualdad; la república estará siempre dividida en dos partes: los *ciudadanos* y los *señores*.”

II

EL CONCEPTO.

“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instrucciones entrelazadas por el sis-

tema de la escuela unificada”, dice el artículo 48 de nuestra Constitución republicana, y luego añade: “La enseñanza será laica; hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”. Después, el artículo siguiente concreta el sentido de esta doctrina cuando dice: “El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional, para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este artículo y en los dos anteriores.”

El sistema de la escuela unificada, que establece la Constitución y completa la nueva ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, tiene, pues, por base, el principio de la enseñanza laica, cuyo cumplimiento en todos los establecimientos docentes asegurará la inspección oficial. Aparte de esto, el mismo artículo 48 reconoce a las iglesias el derecho, también sujeto a la inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas, en sus propios establecimientos (seminarios, escuelas catequísticas, etc.).

Escuela laica no es escuela dogmática; pero no es tampoco escuela antirreligiosa, sino escuela pública o privada, donde no se enseñan los dogmas, como tales dogmas, de ninguna religión positiva. Pero esto no quiere decir que la fe religiosa haya de estar necesariamente excluida de la escuela laica, pues, como dice Mr. Buisson (*La foi laïque, París, 1919*), “Existe una fe religiosa laica, es decir, popular y espontánea”, tal como se halla contenida en la conciencia y convención libre del pueblo, que por ser libre, no es indiferente, y aunque no sea un dogma, no deja de ser una idea racional y humana, una idea de humana solidaridad en el dolor y en el trabajo, que une a todos los hombres libres mediante lazos de humana convivencia y cooperación. No nos dejemos engañar otra vez por el burdo sofisma; conciencia libre, pensamiento libre, no quieren decir conciencia y pensamientos arbitrarios y sin contenido racional y humano, y es tan absurdo invocar la libertad de pensamiento para esclavizar el pensamiento, como sería invocar el derecho de libre disposición de la persona para

venderse como esclavo. La fe laica, que es antidogmática, postula, sin embargo, un contenido religioso de la conciencia libre, que si no es histórico o dogmático, es racional o dialéctico, humano por excelencia.

III

LA LEY DIALÉCTICA DEL ESPÍRITU LIBRE.

Lessing fué el primero, en el tiempo moderno, que dió un contenido racional y dialéctico a la fe religiosa; así, cuando dice (1): “No es posible fundar en los hechos históricos particulares que toman como punto de partida las diferentes confesiones religiosas, la conciencia de una ley de desenvolvimiento del espíritu en que consiste el encadenamiento interior de la historia y el íntimo sentido de la naturaleza humana.” Las diferentes religiones positivas son, para él, como peldaños de una escala mediante la cual le ha sido posible al hombre elevarse a la conciencia de una fe racional. Lo que es la educación para el individuo ha sido la revelación para el género humano. Por ella el pueblo de Israel, que se consideraba elegido, llegó a habituarse a la idea de un Dios omnipotente, superior a los dioses de los demás pueblos, mucho antes de que el conocimiento racional de un Dios universal fuese posible a la razón humana. Y esta severa disciplina, mediante la que se mantuvo al pueblo sujeto durante siglos a su fe nacional, fué, sin duda, necesaria para que pudieran salir luego de su seno los profetas y los grandes educadores de la humanidad. Lessing se esfuerza en hacer una interpretación simbólica de los dogmas de la Trinidad y de la Gracia, para hallar en ellos un contenido de racionalidad práctica, de moral independiente y autónoma, en la que el hombre llega a la posesión de sí mismo, y a la *mayor edad*, después de haber padecido bajo la tutela eclesiástica; para él la esencia de la educación humana es habituarse a hacer el bien por el bien, sin la esperanza de otra recompensa que la implícita en el cumpli-

(1) *Die Erziehung des Menschen Geschlecht, Werke*, ed. 1846, V-VI.

miento mismo de la obra. La fe es inmanente en la obra, y ésta es principio y fin de sí misma. El advenimiento de este sentido realista de la moral, señalará la plenitud de los tiempos, anunciada en el Evangelio, la entrada en la tercera era, la del Evangelio, eterno, en que soñaban los místicos de la Edad Media.

La posición de Tomás de Aquino en la *Suma Teológica* es extraordinariamente significativa a este respecto, porque en ella aparecen opuestos los dos conceptos de la fe; la fe dogmática y la fe racional o dialéctica. "Bien así, dice, recordando un texto evangélico, como la tierra da primero la hierba, después la espiga y, por último, el grano de trigo, así Dios dió primero la ley natural, después la revelación mosaica y profética y, por último, el grano de trigo, que es el Evangelio." La ley fué revelada por Moisés; pero la gracia y la verdad sólo fueron traídas por Jesucristo; la ley antigua es buena, ciertamente; pero imperfecta ("por la ley ninguna cosa se llevó a perfección"), porque se refiere sólo a los actos externos y no se preocupa de la intención y de la verdad; restringe la libertad natural del hombre y no es más que preparación y camino de la verdadera ley, la ley de gracia, la ley interna de la luz y de la verdad. Para hacerse digno de ésta, el hombre fué preparado y elevado por la antigua ley bajo cuyo imperio sintió su flaqueza ("la ley hizo el pecado", dice el Apóstol), a la vez que sintió el deseo de ser emancipado de la ley impuesta desde fuera, que le convertía en pecador, para no obedecer sino a la ley autónoma de su espíritu. Este es el sentido de la revelación de Cristo, según especialmente está expuesta en el Evangelio de Juan; el de una ley que se manifiesta en la fe obrando por el amor. Es la fe del Espíritu Santo quien inspira al hombre lo que ha de hacer como debido en el lugar y momento para poner en acto las respectivas potencialidades naturales que le solicitan y estimulan desde fuera; es una luz mística, una luz de gracia, la que ilumina y mueve el *entendimiento agente* (concepto que Tomás adopta de Averroes y del aristotelismo

árabe-hispano) (1), mediante la intuición de las esencias reales que le rodean y que son formas de la acción creadora, por las que el hombre colabora en el plan de la Providencia. Así es la fe en el espíritu libre, forma inteligible y activa de la caridad, del amor (de la humana solidaridad, diríamos hoy), el origen de la actividad humana, por cuya virtud llega ésta a poseer un contenido realista y orgánico, que es a la vez que inteligencia, existencia y vida.

Pero en Tomás se acusa, junto a este influjo espiritualista de la filosofía árabe-hispana, la tendencia materialista del romanismo decadente, del paganismo y del judaísmo, que no sabe elevarse sobre la intuición ingenua y vulgar de una trascendencia del mundo material de los sentidos externos, y necesita, por lo mismo, acudir al absurdo concepto de la creación *ex nihil* de una materia que no habría de ser eterna. La creación *ex nihil* es para Tomás un dogma padecería de no ser el argumento ni demostrar, ante el que la ciencia debe inclinarse en un acto de renuncia y de auto-negación (*credo quia absurdum est*); y hasta tal punto esto es así, añade, que si pudiese darse alguna demostración de él, resultaría peligroso el intentarlo, puesto que el dogma padecería de no ser el argumento convincente. De este modo, queda el espíritu esclavizado al mundo vanal y grosero de las apariencias sensibles, sometido para siempre a una ley de la materia que le es extraña y enemiga y que invalida desde su mismo origen, sus más nobles aspiraciones de autonomía y de actividad creadora. La ciencia tiene que reconocer que "la materia está contenida en la mente de Dios, como está la tierra en el centro del universo", y a partir de aquí, toda la arcaica concepción del antropomorfismo agustiniano, que imagina un mundo creado para servicio del hombre, o mejor dicho, de las castas dominadoras. Porque la realidad aquí no es otra sino el mismo hecho social de la dominación de la tierra por las clases privilegiadas, que se oculta bajo las falaces apa-

(1) Conf. E. Renan, *Averroes et l'averroïsme*.

riencias del dogma; la concepción materialista romana de la propiedad como una relación jurídica directa de la persona con la cosa, absurdo ante el que no retrocede tampoco Tomás, apartándose de la doctrina de los padres de la Iglesia, que concebían la propiedad socialmente como administración de un patrimonio común.

Esta concepción materialista había sido ya seriamente quebrantada por Nicolás de Cusa, quien apoyándose en Averroes (1) hace la crítica de la teoría pseudoaristotélica de un primer motor inmóvil, causa trascendente de un movimiento absoluto. Pero fué destruída desde sus cimientos por el sistema del mundo de Copérnico, el que se sitúa conscientemente en el punto opuesto a la arcaica concepción geocéntrica. "No es, pues, extraño, dice Höffding (2), que el nuevo sistema del mundo provocase en algunos el mayor entusiasmo, porque parecía abrir un horizonte infinito, mientras que en otros suscitaba la mayor oposición, porque deshacía el cuadro tan claro y fácilmente comprensible en que hasta entonces se había encerrado la mente humana."

Desde entonces comenzó la áspera lucha, dentro de la que todavía nos encontramos, y que ha hecho correr mucha sangre generosa; un combate del espíritu libre contra dos formidables potencias aliadas; los prejuicios religiosos y la percepción inmediata de los sentidos. He aquí por qué los campeones de la nueva hipótesis no cesaban de insistir sobre la necesidad de libertar al espíritu de aquellas sugerencias enajenantes. Joaquín Rheticus, el primer discípulo de Copérnico, decía, haciendo alusión a las relaciones de su maestro con los astrónomos antiguos: "Quienquiera que haya de hacer investigaciones, ha de tener un espíritu libre." Kepler consideraba igualmente la libertad de espíritu (*animus liber*) como una condición esencial de su obra, y Galileo, acomodándose a la tradición árabe-hispana, adoptaba la expresión *ingenio libero* para significar la virtud inventiva de la mente humana.

IV

LA LIBERTAD DE CONCIENCIA TEÓRICA Y PRÁCTICA

Desde Copérnico y a través de Galileo, de Kepler, de Newton, de Laplace, se llega a constituir la nueva *teoría del cielo* y a formular las leyes de la mecánica racional, como expresión del libre pensamiento y del ingenio, que se constituye (según nuestra filosofía árabe-hispana al interpretar la *Psicología* y la *Metafísica* de Aristóteles) mediante las intuiciones de una sensibilidad pura, cuyo último elemento indestructible es la idea de un tiempo infinito y absoluto, indisolublemente unido a la razón y constitutivo de su virtualidad creadora; y el problema planteado hoy, que responde a las íntimas exigencias actuales del progreso y de la *educación del género humano*, es el de llevar análogamente el principio de libertad de pensamiento y de conciencia (felizmente proclamada en nuestra Constitución republicana) a la construcción de la nueva ciencia social y política, que ha de significar en esta esfera de la vida y actividad práctica del hombre, lo que significó para su espíritu especulativo el descubrimiento de aquellas verdades y leyes físico-matemáticas.

La cuestión actual por excelencia, ya claramente planteada por Kant en la *Crítica del juicio* y por Fichte en la *Doctrina de la ciencia*, es traer a la esfera práctica y constructiva de la actividad social el sentido de la *inversión copernicana*, que hace del hombre, como decía Protágoras, la medida de todas las cosas, sentido del que participa Carlos Marx, cuando dice: "El hombre lo es todo para nosotros; la naturaleza, la historia, la sociedad, el Estado"; aunque la analogía no excluye aquí una profunda diferencia, pues si en la construcción teórica de la naturaleza, en el Cosmos, la fe humana es solamente estímulo y móvil del proceso racional especulativo, en su determinación práctica, en su oficio constructivo de la actividad social, que da origen a la política, aquella fe es un impulso emotivo que gana nuestro ánimo y nos lleva a actuar en consonancia con los pos-

(1) V. Renán, ob. cit.

(2) *Histoire de la Philosophie*, v. II.

tulados prácticos de nuestra libre conciencia que hayamos reconocido como auténticas normas de conducta.

Pero de igual modo que en la concepción bizantina del mundo, las leyes providenciales del conocer y del obrar, necesitaban como soporte sensible de las hipótesis de una materia y de una causalidad trascendente, en base de cuyos supuestos se despojaba a la razón humana de su espontaneidad y de su autonomía, asimismo necesitamos ahora, tanto en el conocimiento especulativo como en el práctico, del soporte de una sensibilidad pura, no empírica, es decir, de las ideas antes de la distinción entre pensamiento y existencia; como realidades luminosas y trascendentes en la mente humana, según quiere Fichte, a la vez que principios de conocimiento, origen de actividad constructiva y de justicia social.

En la *sensibilidad pura*, que es para Aristóteles, en la *Psicología*, el *primer motor inmóvil que mueve sin ser movido*, no cabe la masa bruta de las determinaciones del sentido externo, y esto es lo mismo cuando se trata de la intuición del movimiento puro, de donde procede la legalidad físico-matemática, que en el caso de la pura actividad social de los hombres, cuya expresión estética y religiosa es la idea del *Reino de Dios*, "pequeño como un grano de mostaza", infinitamente pequeño, que está todo en lo intensivo y es sólo luz interior, donde no caben los motivos ciegos y desligantes de una riqueza estática.

V

CONTENIDO RELIGIOSO DE LA ENSEÑANZA TEÓRICA

"Rousseau, dice Kant (1), es el Newton de la moral, puesto que él ha descubierto la idea de la dignidad específicamente moral del hombre, que es idéntica en todos; y así, la vocación específica del hombre es investigar lo que debe hacer para ser un verdadero hombre. Hubo un tiempo en que yo creía que la sola inteligencia podía cons-

tituir el honor de la humanidad y yo despreciaba al pueblo por creerle completamente ignorante. Es Rousseau quien me ha desengañado. Esta ilusoria superioridad debe ser convertida en una justa apreciación de los derechos humanos, la que nos enseñará a honrar a los hombres como tales hombres, y yo me consideraría más inútil que el último de los trabajadores, si no creyese que este objeto de estudio es el solo apto para hacer adquirir a los hombres el concepto de su dignidad."

"Despertado por Rousseau y por la Revolución francesa, dice Fichte (1), el espíritu humano ha cumplido una obra que se había mirado hasta entonces como imposible; se ha medido a sí mismo. Mi teoría de la ciencia fué elaborada durante los años en que la nación francesa hacía triunfar a fuerza de energía, la libertad política, y esta conquista de la libertad ha significado para mí el estímulo necesario para que mi sistema se eleve sobre las preocupaciones banales, librando al hombre del yugo de la cosa en sí y de las influencias exteriores, para convertirle en un ser autónomo" (2).

Esta es la doctrina que sirve a Fichte de motivo para su intensa acción renovadora de la conciencia nacional y religiosa alemana y de la educación popular: "El pensamiento libre es la forma misma del ser; la sola posible manifestación de Dios fuera de su esencia absoluta. El ser y el pensamiento libre son inseparables. Nada puede existir fuera de este libre pensar, es decir, ningún ser puede existir si no es auténticamente sabido y pensado, y a la vez, todo saber y todo conocer tienen un contenido real, es decir, suponen y desenvuelven un ser. Así es la conciencia o el saber absoluto, no nuestras vacías representaciones, nuestras vagas imaginaciones, lo que crea el mundo de las cosas determinadas. Todo ser particular no existe sino en tanto que es sabido y pensado por el saber absoluto, y es por su inteligencia como Dios sale de la unidad de su ser absoluto e in-

(1) *Grudzuge des gegenwärtigen Zeitalter, Werke, VII.*

(2) En su precioso libro: *Método para llegar a la vida bienaventurada* (trad. franc., París, 1848).

(1) *Ideas sobre la Revolución francesa.*

accesible y se manifiesta en la existencia, es decir, en el mundo de las antítesis y de las cosas finitas. La reflexión es, pues, el principio de la variedad infinita del mundo y le transforma al infinito, imprimiendo sin cesar a su esencia determinaciones fijas y nuevas. El saber es la esencia de la vida real y todo ser particular es un punto y momento del saber absoluto y no existe sino en tanto que es sabido y pensado por este saber absoluto.”

“De la ignorancia de esta doctrina ha nacido la hipótesis de la creación, error absoluto y fundamentad de toda falsa metafísica y de toda falsa religión, principio del judaísmo y del paganismo. Forzados a reconocer la unidad absoluta y la eternidad del ser divino, considerado en sí mismo, y, por otra parte, no siendo capaces de abandonar la realidad y la existencia trascendente de la materia, los judíos y los paganos la han hecho derivar de un secreto absolutamente arbitrario de Dios. Así ha sido corrompida por ellos en su fundamento la noción de la divinidad. Así ha sido ella revestida de un carácter arbitrario que ha penetrado en todo el sistema religioso. Así es como la razón ha sido pervertida para siempre y el pensamiento convertido en un sueño fantástico, porque es imposible pensar la creación, tomando la palabra pensar en su acepción propia, y nunca ha existido un hombre que la haya pensado...”

“Es, sobre todo, en lo que concierne a la religión, donde la hipótesis de la creación equivale a un criterio inequívoco de falsedad; por el contrario, la negación de la creación, sostenida por una religión anterior, es el criterio de la verdad. Este criterio se aplica al cristianismo y a quien le ha conocido mejor que nadie, a Juan el Evangelista. La religión judía habría afirmado de nuevo la idea de la creación. “En el principio, Dios creó”, así comienzan los libros sagrados de esta religión. No fué esto, no, dice Juan oponiendo a esta afirmación una negación directa, y para hacerla más resaltar, comienza él también con las mismas palabras: En el principio. Pero en vez de las segundas palabras, expresión de una idea falsa, pone otra expresión de la verdad; no, al

comienzo, en este mismo comienzo de que se habla en la Biblia, es decir, primitivamente y antes de todos los tiempos, *Dios no creó*, pues no había necesidad de crear, porque existía el Verbo, y por el Verbo todas las cosas fueron hechas. *En el principio, era el Verbo*. Nada llega a ser ni se hace ni engendra de Dios, que no está ya eternamente en El, y lo que ha de ser está en El desde la eternidad, y nunca deja de ser el mismo. Si el Evangelista hubiera querido ser pródigo de palabras, hubiera podido decir: Atrás el fantasma de una creación divina que destruye el pensamiento; de una creación que no es Dios—y que, por no serlo, no puede concebirse como existente—, de lo que no es eterno y necesario; atrás el fantasma de una emanación de Dios, donde Dios no está y donde, como un mal padre, abandona su obra; atrás el fantasma de una materia separada y expulsada de Dios, que nadie ha podido concebir, que nos arroja en el vacío de la nada absoluta, y hace de Dios un déspota arbitrario y enemigo.”

Estas ideas, de un vitalismo inmanente, son las que inspiran el ideal de la escuela unificada, laica, que los *Discursos a la nación alemana* están destinados a anunciar. El fin de la educación es rehacer la raza, reconstruir en su carne y en su alma al pueblo alemán; y no por una acción desde fuera, intelectual, artificiosa, de técnicos y de pedantes, sino por virtud de una reforma espiritual y profunda, que no halla límite en la intensidad y busca las esencias eternas, para apoyar en ellas una refacción total y desde el origen, de las energías vitales de la raza. No se dirige a los adultos, gentes gastadas, habituadas a la férula, complacientes con todos los prejuicios, doblegados ante el yugo secular, sin energías, sin virilidad, incapaces de comprender las palabras verdaderas y puras; se dirige a las nuevas generaciones, de sensibilidad virgen, sobre las que actuará la nueva educación para despertar la actividad de su espíritu, de un espíritu que no habrá de contentarse pasivamente con ver pasar por delante cosas inertes que no le inspiran ningún amor, sino que habrá de esforzarse por

salir de sí mismo para apoderarse de las cosas en un ímpetu irresistible que habrá sabido inspirársele en el amor de sí mismo, que es, a la vez que pensamiento, acción intensa. Por este amor, su naturaleza moral será dignificada y ennoblecida. Para desenvolver ésta, habrá de extenderse delante del niño la imagen de un orden social fundado en las cosas y en su naturaleza solidaria (la que hace que en cada una se encuentren todas), y no en la voluntad arbitraria y tiránica de las personas, y esta imagen no solamente será, para él, motivo de un amor intelectual y lejano, sino que habrá de verla realizada sensiblemente dentro de la comunidad escolar a que pertenece, donde al lado de los trabajos del espíritu, se le dedicará a trabajos manuales; ante todo, a la agricultura y a la horticultura, y aprenderá así, por su propia experiencia, que forma parte de un todo que no es otra cosa que uno de tantos anillos en la cadena de los seres, y que la nobleza del hombre consiste en sacrificarse por la colectividad, en entregarse, sin reserva, a la obra social que le sea encomendada.

Así llegará por grados a una concepción verdaderamente ética, la de que existe sólo una vida digna de ser vivida, la *vida espiritual*, que es como decir la vida divina, y el niño llegará a la religión, a la sola religión verdadera, la que fué revelada al mundo, según Fichte, por el idealismo alemán, pero cuyos más valiosos antecedentes (aunque Fichte no lo diga) se encuentran en la tradición árabe-hispana, que transmitió al occidente, depurándole y ennobeciéndole, el pensamiento griego.

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN SU NATURALEZA Y SUS FUENTES (*)

por Ou-Tsuin-Chen.

(Conclusión.)

EL PROBLEMA DEL METODO

Entre los pedagogos, Dewey no es de los que han creado un método didáctico específico de la educación, como Herbart,

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

la señora Montessori, el doctor Decroly, etcétera. Con lo que más ha contribuido Dewey a la educación es, sobre todo, con sus vistas de conjunto, las consideraciones generales que sirven de ideas directrices a la práctica, sin determinar los detalles, porque éstos varían según las circunstancias. Es verdad que Dewey ha hecho una experiencia práctica en la "Escuela-Laboratorio" de la Universidad de Chicago. No obstante, siendo un hecho que después de haber dejado la Escuela, durante una treintena de años no se ha ocupado más de la práctica de las cosas sino en razón del progreso considerable de los estudios sobre la psicología infantil, si rehiciese su "Escuela" tendría ciertamente mucho que modificar; en estas condiciones, insistir sobre los detalles de una práctica que data de treinta años sería traicionar las ideas actuales de Dewey. Nos limitaremos, pues, a exponer sus ideas generales sobre el problema del método (1).

I.—CONSIDERACIONES GENERALES.

Dados de un lado el ideal democrático de la educación y las materias escogidas en vista a la realización de este ideal, y de otro lado el niño, que posee, cuando viene a la escuela, tendencias, impulsos que son, si no naturalmente contrarios a las materias que debe aprender, al menos, diferentes. ¿Cómo se puede hacer aprender al niño estas materias? Es todo el problema del método el que aquí se yergue. El esquema del método general preconizado por Dewey es el siguiente: "El desenvolvimiento en el alumno de las actividades y de las disposiciones necesarias para la vida continuada y progresiva de la sociedad no puede tener lugar por la trasmisión directa de las creencias, de las emociones y del saber, sino por la trasmisión a través del medio. El medio es la suma total de las condiciones que están implícitas en la ejecución de la actividad característica del ser viviente. El

(1) Para los detalles de la práctica hecha en la "Escuela-Laboratorio", ver *The Dewey School*, published by "The Froebel Society and Junior School Association" (London) y *The School and the Child*, págs. 48-105.

medio social consiste en todas las actividades de sus miembros. Es verdaderamente educativo en sus efectos, a medida que cada individuo participa en alguna actividad colectiva. Tomando parte en la actividad asociada, el individuo se asocia al objetivo que guía a la actividad y se vuelve familiar con sus métodos y sus materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su emotividad" (2). Si se analizan estas proposiciones, se puede caracterizar el método de Dewey con dos palabras: él es social y activo; precisemos un poco estas denominaciones.

El método de Dewey es social en el sentido de que la educación se hace por el medio social. Puesto que desde el punto de vista social, la educación consiste en transmitir todas las cosas sociales necesarias para asegurar la existencia de la sociedad, es muy natural suministrar un medio que represente la sociedad en miniatura y que inculque al alumno que participa en su actividad social, todas las ideas, todo el saber y todos los sentimientos, como hace inconscientemente la educación no formal fuera de la escuela. Pero el sentido social en Dewey, a este propósito, es todavía más profundo. Para él, todas las creencias, todo el saber, todos los sentimientos, no pueden ser directamente comunicados al espíritu del niño como se comunica una cosa física. Siendo cosas sociales, éstas deben ser inculcadas indirectamente al espíritu de la infancia a través del medio social donde las actividades asociadas de los miembros comportan naturalmente estas creencias, este saber, estos sentimientos. En un medio social donde la actividad asociada comprometa prácticamente el interés de los individuos que conocen el objetivo de la actividad voluntaria, donde actúa cada cual en relación con la acción de los otros para alcanzar un objetivo común, todas las creencias, todo el saber y todos los sentimientos implícitos en esta actividad colectiva son funcionalmente inculcados al espíritu de los individuos a su salida, y su disposición es así modificada, socializada.

Según Dewey, todas las cosas se aprenden de esta manera. "No educamos jamás directamente, sino indirectamente, por intermedio del medio (3). Esta clase de educación se observa desde luego lo más frecuentemente en medios fuera de la escuela. Los hábitos del lenguaje, las maneras y el gusto estético son principalmente formados de este modo, y nadie podrá exagerar su impresión efectiva sobre la capa más profunda del espíritu del niño. Pero este método de educación, aplicado a la escuela, parece algo chocante, porque se cree generalmente que el saber puede ser transmitido de una persona a otra por el lenguaje. Parece que todo lo que debemos hacer para transmitir una idea al espíritu de otro no es sino emitir un sonido a su oído... Así la transmisión del saber será asimilada a un proceso puramente físico. Pero en el hecho, aprender por el lenguaje fortifica, según Dewey, el principio enunciado más arriba. El bebé comienza sin duda con sonidos, con balbuceos, privados de sentido. El sonido *s, o, m, b, r, e, r, o*, por ejemplo, permanecerá para él vacío de sentido, si no fuera emitido en conexión como una acción en la cual participa un cierto número de personas. Cuando la madre saca al niño fuera de la casa, dice "sombrero", poniendo alguna cosa sobre la cabeza del pequeño. Salir se convierte en un interés para el pequeño: la madre y el bebé no salen solamente físicamente juntos, sino que ambos están interesados por la salida; gozan en común. Por conexión con otros factores de la actividad, el sonido "sombrero" toma la misma significación para el bebé como para la madre; se convierte en un signo de la actividad asociada. El sonido *s, o, m, b, r, e, r, o*, adquiere una significación precisamente de la misma manera que la cosa "sombrero" misma, del hecho de que sea empleado de una manera dada. Adquiere la misma significación para el bebé que para el adulto, porque es empleado por ambos en una experiencia común, la certeza en la misma manera de empleo que se en-

(2) *Democracy and Education*, p. 26.

(3) *Democracy and Education*, p. 22.

cuentra en el hecho de que la cosa y el sonido son ante todo empleados con una actividad común, como un medio de establecer una conexión activa entre el bebé y el adulto. Las ideas o significaciones similares surgen, porque ambos están comprometidos como partícipes en una acción en la que lo que uno hace depende del otro e influye sobre lo que hace el otro (4). Este ejemplo demuestra que, mismo con el lenguaje, la comunicación del saber, de las ideas, es necesariamente un proceso social. Toda comunicación hecha por intermedio del lenguaje, que no tenga la experiencia actual o efectiva de una actividad tomada como base, es inevitablemente libresca y vacía de sentido.

También se ha llegado a exagerar la importancia de la acción directa sobre el niño y a sobrestimar la eficacia de la manera indirecta de la educación, porque se confunde con frecuencia el resultado puramente físico con el resultado moral de la educación. Se puede asegurar alguna modificación exterior de la acción en el niño por la amenaza de una punición o por la promesa de una recompensa, como se hace con los animales, pero no se puede por este medio modificar su carácter, su disposición. En este caso, lo que se obtiene como resultado es puramente físico. Se trata simplemente de una enseñanza, no de una educación. Pues la modificación de la acción que el niño sufre desde su participación en una actividad social, es algo moral, permanente. La diferencia que hay entre el resultado obtenido por la acción directa y el resultado obtenido por la acción del medio social, dicho de otro modo, entre la enseñanza y la educación, se encuentra en el hecho de que en el primer caso el niño no comprende la significación de su acto mismo, en tanto que en el segundo caso el niño actúa con una comprensión que afecta profundamente su disposición, su carácter. Porque en una actividad común cada persona refiere lo que hace a lo que hace otro, e inversamente. La actividad de cada uno es así colocada

en una situación comprensiva: cada cual tiene a la vista las mismas consecuencias de la actividad y se da cuenta de su acción respectiva para la obtención de sus consecuencias. Un alfiler puede pasar en el curso de su fabricación por las manos de muchas personas. Pero cada uno puede tomar parte en la fabricación sin conocimiento de lo que hacen los otros; cada uno puede simplemente trabajar por un resultado del todo exterior, a saber: su propia paga. En todo caso, no hay consecuencias comunes en vista de las cuales cada cual trabaja, y en consecuencia, tampoco verdadera asociación entre los que trabajan en conjunto, a pesar de su yuxtaposición, a pesar del hecho de que sus actos respectivos convergen a la adquisición de un solo resultado, que es indiferente para ellos. "Pero si alguno considera las consecuencias de sus propios actos como teniendo un alcance sobre los que otros están haciendo, y tiene en cuenta las consecuencias de sus actos sobre sí mismo, entonces hay un espíritu común, una intención común en el comportamiento de cada uno. Hay un entendimiento establecido entre los diferentes participantes, y este entendimiento común contralorea la acción de cada uno" (5). Este contralor indirecto y social, al contrario del contralor directo y personal, es así mucho más permanente, más efectivo que este último.

A este propósito, Dewey quiere que se descarte la falsa psicología social que tiende a fundar la acción social sobre una teoría especiosa de la imitación. Esta teoría pretende que el contralor social depende de la tendencia instintiva del individuo a imitar, a copiar las acciones de los que le sirven de modelos. Dewey hace observar que la mayoría de los fenómenos que se llaman imitación no se presentan como resultados de ciertos instintos que quieren imitar por imitar, sino, al contrario, como resultado del hecho de que aquel que imita y aquel que es imitado se encuentran en el mismo medio social donde la actividad común exige una acción similar del uno

(4) Según *Democracy and Education*, páginas 17-18.

(5) Según *Democracy and Education*, página 37.

y del otro. Visto desde el exterior, el uno parece imitar al otro, pero en el hecho no es así: el niño no imita más que el adulto. El hecho de la imitación no proviene sino de la relación mutua entre los miembros del medio social que persiguen un mismo fin. Así, el "instinto" de imitación mismo debe ser interpretado en relación con estas condiciones sociales, en lugar de ser la causa explicativa de ellas. "El error fundamental de la noción corriente de la imitación es que ella pone las ruedas delante de los bueyes" (6). En consecuencia, el método de la educación no debe consistir en proponer al adulto como modelo al niño y en solicitar en éste el llamado instinto de imitación, sino en suministrar un medio social que exige, para su propio acomodamiento, actos socialmente deseables de parte del niño.

He aquí todo el aspecto social del método general de Dewey. Ahora voy a precisar su aspecto activo. Los dos aspectos están, en el hecho, necesariamente encadenados el uno al otro. Es solamente para facilidad de la exposición por lo que los he separado. En el aspecto activo del método, la teoría de la experiencia y del conocimiento de Dewey interviene de manera acentuada. Puesto que la experiencia es el proceso de la interacción entre el organismo y el medio, que el interés primordial de aquél es contralorear a éste en provecho de su desenvolvimiento, que el conocimiento no es sino un instrumento ulterior al servicio de la actividad primaria del organismo, en una palabra, pues que la actividad es primaria en tanto que el conocimiento es secundario, en la etapa primitiva del desenvolvimiento de la experiencia, ¿por qué no seguir esta marcha natural en el dominio de la educación? Para los partidarios de las teorías tradicionales del conocimiento, que sostienen, o bien que existe una facultad cognoscitiva que toma espontáneamente los conocimientos, o bien que el espíritu, como una tabla rasa, recibe pasivamente las impresiones

de afuera, todo lo que es necesario hacer en materia de educación no será sino la presentación directa de materias al espíritu. El pragmatismo, después del descubrimiento de la naturaleza práctica y operante de la experiencia en su origen, contrariamente a estas teorías tradicionales, tiende a seguir el desenvolvimiento natural. Puesto que la experiencia no es cognoscitiva primariamente, no quiere presentar ninguna materia sin relación con la experiencia del niño. En lugar de presentar materias intelectuales directamente al niño, quiere tomar las actividades primitivas como punto de partida. Comprometer al niño en estas actividades primitivas, que responden a sus necesidades biológicas o sociales, y velar para que estas actividades se desarrollen y abarquen factores más y más numerosos, de suerte que el saber, la información, la técnica, etc., en una palabra, todo lo que se halla contenido en los programas de estudio, se vuelvan otros tantos instrumentos para la ejecución de actividades intrínsecamente deseadas por el niño: tal es el método pragmatista de la instrucción. Desde el punto de vista del niño, el pragmatismo no se ocupa sino de la continuidad de las actividades queridas, pero desde el punto de vista del educador, las materias de estudio están tomadas de él al propio tiempo. El niño no recibe pasivamente estas materias por impresiones de afuera, sino que las busca activamente con propósito de facilitarse las actividades de interés directo. Las emplea como medios de llegar a fines queridos. Pero Dewey no comprende que el niño quede siempre en esta etapa del desenvolvimiento intelectual. Contrariamente al "proyecto-método", no se contenta con esta manera accidental de aprender. Dado que en el niño las materias que no le interesan en un principio sino como un medio de obtener un fin que representa para él un interés directo, pueden volverse interesantes por sí mismas, lo que es un hecho psicológico conocido de todos, Dewey quiere encaminar al niño a una etapa más avanzada, donde no aprenderá las materias simplemente para facilitar ciertas actividades,

(6) Según *Democracy and Education*, página 41.

sino por ellas mismas. "Se debe, pues, arreglar de manera que el interés directo del niño por la actividad y sus resultados, despierte en él la necesidad de llevar su atención sobre los asuntos que están en relación cada vez más *indirecta o alejada* con su actividad inicial. Así, el interés directo por la carpintería o por otras ocupaciones en el taller, se transformará orgánicamente, poco a poco, en un interés por los problemas geométricos y mecánicos; el interés por la cocina se extenderá a las experiencias químicas, a la fisiología, a la higiene del crecimiento físico. La ejecución del dibujo se convertirá en interés por la representación, por la apreciación estética y así seguidamente" (7). No se podrá insistir bastante sobre esta importante transición del conocimiento concreto al conocimiento abstracto, del conocimiento práctico al conocimiento teórico, porque Dewey, no menos que los intelectualistas, no quiere que el conocimiento sea encerrado y confinado en un campo estrecho de aplicación en detrimento de su propia elaboración y organización lógica, que permita el más perfecto desenvolvimiento de la experiencia. Así, el reproche que se hace frecuentemente al método pragmatista de la educación, de favorecer el aspecto práctico en detrimento del aspecto teórico del conocimiento, no cuenta más, al menos en lo que concierne al método de Dewey (8).

Otro punto a señalar en el método activo es que no solamente la adquisición del conocimiento debe ser motivado por la acción, sino que el conocimiento mismo, teórico o práctico, supone la acción. Así, las actividades físicas del niño, en lugar de impedir el libre juego del espíritu en vista a la obtención de conocimientos, viene, por el contrario, en su ayuda. "No hay verdadero conocimiento ni fecunda comprensión, salvo como producto de la *acción*. El análisis y la reordenación de los hechos, que es indispensable al aumento del conocimiento y al poder de aplicación y de clasi-

ficación correctas, no puede ser alcanzado puramente por la vía mental, vale decir, solamente con el cerebro. El hombre debe *hacer* alguna cosa o cosas cuando desea encontrar algo; debe modificar las condiciones. Tal es la lección del método de laboratorio y la lección que todo educador debe aprender" (9).

Es verdad que el método empírico de la educación no descuida la importancia de las actividades físicas en la educación. Es bajo la inspiración de este método como las lecciones de cosas han sido introducidas en la escuela. Pero incurre en el error de querer estudiar independientemente los órganos, sin emplearlos como instrumentos para facilitar las actividades. Una observación de cinco minutos, hecha sobre la manera cómo el niño obtiene su conocimiento, bastará para derribar la teoría según la cual el niño se comporta pasivamente, recibiendo las impresiones de cualidades, de sonidos, de contornos, de solidez, etc., ya distinguidas por él. Al contrario, el niño reacciona ante los estimulantes con actividades de manipuleos, de toque, para ver qué resultado seguirá a la reacción motriz hecha a un estimulante sensorial. Lo que aprende así no son cualidades aisladas, sino los cambios provocados en las cosas y en las personas por una actividad. "Así el niño, haciendo volar un diábolo, debe fijar sus ojos sobre él y debe notar las diversas presiones del hilo en la mano. Sus sentidos son las avenidas del conocimiento, no porque los hechos exteriores sean de una manera o de otra "transferidos" al cerebro, sino porque son *empleados* en hacer alguna cosa para un fin. Las cualidades de cosas vistas y tocadas tienen un alcance sobre lo que es hecho y son vivamente percibidas; tienen una significación" (10).

Todos los ejercicios de órganos, independientemente de su finalidad significativa, son, pues, mecánicos y no contribuyen verdaderamente al desenvolvimiento intelectual de la experiencia (11).

(7) *Comment nous pensons*, p. 181.

(8) Boutroux, en su artículo *L'Ecole et la Vie*, aparecido en *Année Pédagogique* de 1911, también criticó, con razón desde luego, el método pragmatista de la educación. Se ve bien que su crítica no reza con el método de Dewey.

(9) *Democracy and Education*, p. 323.

(10) *Democracy and Education*, p. 167.

(11) Es por lo que Dewey no se muestra enteramente satisfecho del método Montesso-

El aspecto activo del método de Dewey está expresado con concisión en esta frase que le es tan cara: "learning by doing" (la enseñanza por la acción). Y su aspecto social, en esta otra expresión: "Education is life; school is society". (La educación es la vida; la escuela es la sociedad.)

El método de Dewey ha tenido consecuencias importantes en la práctica de la educación.

La primera es la continuidad que ella asegura a la vida escolar en relación a la vida infantil y en relación a la vida social. Tomando las actividades infantiles como punto de partida, la escuela se convierte en el lugar donde el niño vive realmente su propia vida, pero no en el lugar donde el niño no aprende, sino por aprender cosas extrañas a sí; coordinando las condiciones escolares para presentar la vida social en miniatura, la escuela deja de ser un lugar puramente académico y escolástico, pues se convierte en un verdadero taller que prepara para la vida social, externa a la escuela.

Otra consecuencia importante es la unificación de la educación intelectual y de la educación moral. La educación que el niño recibe por el método social y activo es al mismo tiempo moral e intelectual. Los pedagogos oponen tradicionalmente el conocimiento a la conducta. Numerosos son los que sostienen que el conocimiento del bien no asegura necesariamente la conducta moral. Pero este hecho no se observa sino en el caso en que la disciplina moral está reducida a una instrucción catequista, cuando la adquisición del saber y del desenvolvimiento de la inteligencia persiguen un fin propio que no tiene relación con la conducta, con la actividad. El divorcio entre el conocimiento y la conducta es justamente el resultado necesario del método tradicional de la educación. Luego, con el método activo y social de Dewey, todo lo que es aprendido y empleado en un medio

ri, que, en ciertos aspectos, consiste en educar aisladamente los diferentes sentidos, sin tener en cuenta su papel funcional, instrumental en la actividad que persigue un fin. Ver *Schools of to-morrow*, cap. VI.

social que abarca ocupaciones y actividades que tienen una finalidad e importan la cooperación con otros, es seguramente moral. Todos los estudios, intelectuales o no, proseguidos por este método, son morales en el sentido más elevado de la palabra, porque establecen un interés social y confieren la inteligencia necesaria para hacer efectivo este interés en la práctica. "Como puros estudios escolares no tienen sino un valor técnico, pero proseguidos en condiciones en que su significación social se halla realizada, nutren de moral el interés y la inteligencia" (12). Así, estando todos los estudios impregnados del espíritu social, no habrá más divorcio entre la instrucción y la educación propiamente dicha. La educación por la instrucción, esta tradición herbartiana se mantiene todavía, pero por un proceso diferente.

La tercera consecuencia del método deweyriano es la conciliación de la teoría del interés y la del esfuerzo. El conflicto entre estas teorías reclama respectivamente el llamamiento al interés y el llamamiento a la "voluntad", como el conflicto entre las teorías que toman respectivamente al niño y a las materias de estudio como centro provienen del hecho de que son dados como exteriores e indiferentes al yo el objeto del fin a lograr y a perseguir y las materias a aprender. Puesto que estas cosas exteriores e indiferentes no actúan, por definición, sobre el yo del niño, el medio de proseguirlas es doble; o bien ellas deben ser transformadas en agradables e interesantes, como la teoría del interés lo quiere, o bien el poder de la "voluntad", la capacidad de hacer un esfuerzo debe ser puesta en juego. Pero en el primer caso el interés significa simplemente una excitación de los órganos de los sentidos que ocasionan la fatiga nerviosa y la desatención, y en el segundo caso el esfuerzo degenera netamente en servidumbre. El método deweyriano de la educación, que consiste en escoger la materia teniendo en cuenta la experiencia del niño, sus necesidades y sus funciones, y en presentar las materias nuevas de manera que

(12) *Democracy and Education*, p. 414.

él se apodere de su alcance, comprenda la necesidad y vea lo que le liga a sus necesidades, colma justamente la laguna común de las teorías del interés y del esfuerzo, porque existe una relación directa o indirecta entre los objetos y el *yo*. La relación es directa cuando el objeto mismo interesa al *yo*, e indirecta cuando el objeto es el medio necesario para alcanzar otro objeto por el que el niño se interesa, como en el caso en que "más de un estudiante ha tomado el gusto a las matemáticas que desagrada, cuando vió que ciertos teoremas matemáticos servían a la construcción de máquinas" (13). En un caso como en otro, el *yo* siempre está interesado en lo que tiene que aprender, con esta sola diferencia: que el objeto a aprender no es suministrado apetitosamente sobre una capa de azúcar, sino que interesa al niño por su propio carácter, o como algo que satisface las necesidades del *yo*, o como medio de satisfacerlo. Por otra parte, puesto que el objeto interesa siempre, de una manera o de otra, al *yo*, no hay necesidad de hacer una llamada a la "voluntad", de hacer "esfuerzo", como la llamada teoría del esfuerzo lo exige. No obstante, el objeto que interesa al *yo* como un fin querido en sí mismo y el objeto que interesa al *yo* como intermediario entre otro fin querido, no atraen al *yo* con la misma intensidad. En el primer caso, el *yo* lo alcanza con toda espontaneidad, en tanto que en el segundo caso el *yo* no puede alcanzarlo sin alguna tensión, algunas luchas contra las distracciones, contra los obstáculos encontrados. Es en el segundo caso donde se hace necesario el esfuerzo para mantener la línea de la actividad en vista a un fin querido. Pero en este caso, la incitación al esfuerzo en el niño no consiste en hacer una llamada a la "voluntad", a un principio del deber abstracto que no tiene ninguna relación con el *yo*, sino al contrario, en hacer más atractiva el fin buscado y en hacer resaltar más claramente la conexión entre el medio, entre la actividad en ejecución y este fin buscado. El interés comprendido como

la identificación del *yo* con el objeto, y el esfuerzo como un aporte a la ejecución del medio con vista a alcanzar el objeto deseado, no podrán más oponerse el uno al otro.

La cuarta consecuencia es la salvaguardia del ideal democrático. En el medio social imaginado por Dewey, contrariamente a las condiciones existentes en la sociedad actual, las actividades perseguidas son queridas por cada uno de sus miembros; cada cual conoce su fin y su significación; cada cual actúa en relación con la acción de los otros y cada cual contribuye al fin común y querido, tanto con sus capacidades intelectuales como con sus fuerzas físicas y prácticas: todo esto llena las condiciones necesarias de una sociedad democrática y tiende a la destrucción total de las condiciones económicas, políticas y morales de la sociedad existente, destrucción eventual a la que Dewey ha hecho alusión repetidas veces.

La enumeración de las consecuencias del método deweyriano no es completa, bien se comprende, pero las que indicamos han demostrado, espero, sus alcances generales en la práctica.

II.—LA INSTRUCCIÓN Y LA DISCIPLINA MORAL.

Como lo habíamos hecho resaltar, el método preconizado por Dewey, es conjuntamente un método de instrucción y de disciplina moral. Dewey se muestra poco dispuesto a hacer una distinción entre ellas. Solamente para facilitar la comprensión del lector trataré de encararlos separadamente a continuación.

A propósito de la educación intelectual, Dewey tiende más al cultivo de la inteligencia que a la acumulación de conocimientos. Para él, los procesos de la instrucción deben ser unificados en la formación de buenos hábitos de reflexión, que constituyen la inteligencia misma (14).

"El carácter esencial del método es, pues,

(13) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 58.

(14) Ver *Democracy and Education*, páginas 179-180, y el Prefacio de *Comment nous pensons*.

idéntico al carácter esencial de la reflexión" (15).

Puesto que los elementos esenciales de la reflexión consisten en cinco etapas analizadas por Dewey en su teoría del conocimiento, los elementos del método de la instrucción deben, según Dewey, corresponder a estas cinco etapas.

I.—Como la reflexión no nace de sí misma, sino que es causada por un problema turbador que se presenta en una situación empírica, la disciplina de la reflexión debe también comenzar con algún problema real que nace de la experiencia infantil. Es evidente que el método tradicional provee con abundancia al niño de problemas y le pide su solución. Pero estos problemas salen del maestro y no del niño y, en consecuencia, carecen de fuerza motriz, no tienen imperio sobre el niño y están fuera de su alcance. "De ahí que la primera confrontación con no importa qué estudio en la escuela, si la reflexión debe ser evocada y si ella no corresponde a clichés ya terminados, debe ser también así lo menos escolástica posible. Para asir la significación de una experiencia o de una situación empírica, debemos de evocar en el espíritu esa suerte de situación que se presenta fuera de la escuela, esa suerte de ocupación que interesa y liga la actividad en la vida ordinaria" (16). Esto explica una vez más por qué la instrucción debe comenzar con los juegos, con los trabajos que ocupan naturalmente al niño.

II.—Para definir el problema que se presenta en la experiencia del niño y para sugerir la solución, es necesario poseer los datos. Estos datos se adquieren sea por la observación, sea por la información, por la restauración de una experiencia pasada, análoga al problema actual. Para que estos datos vengan verdaderamente en ayuda, en ocasión del problema, es necesario que la observación y la información se desarrollen en situación igual a la que presenta el problema. La observación hecha solamente para observar, sin tener en vista

un problema dado y la acumulación del saber, las informaciones con vista exclusiva al examen, no contribuyen en nada al desenvolvimiento de la inteligencia. Estas operaciones, para tener verdaderamente valor intelectual, deben ejecutarse en una situación oficticia y deben ser suscitadas sobre el problema mismo. Cuando el niño está interesado en un problema, es muy natural que se preocupe de buscar de todas maneras y en todas partes reseñas sobre su naturaleza y sobre su solución. Los materiales, la información adquirida de esta manera, permanecen utilizables para tratar problemas ulteriores, en tanto que aquellos que son obtenidos todo hecho o independientemente de todo problema, permanecen inertes y hasta impiden, en vez de facilitar, la solución del problema que se presentará en una experiencia ulterior.

III.—Los datos recogidos en una situación imaginaria sugieren una solución previsoras. Esta sugestión debe venir del niño mismo y no debe ser suministrada por el educador. Lo que éste debe hacer, es acomodar las condiciones de tal manera que ellas puedan hacer nacer más fácilmente una sugestión. Este método, llamado del "redescubrimiento", parece hacer perder el tiempo, porque lo que el niño se esfuerza en descubrir por sí mismo por tanteo, puede ser comunicado directamente por el educador. Pero es necesario no perder de vista que la solución propuesta por el educador contribuye simplemente al moblaje del saber inerte, pero no al desenvolvimiento del poder de reflexión. ¿No es aquí donde vuelve a la memoria la paradoja de Juan Jacobo, a saber: que la más útil regla de la educación "no es la de ganar tiempo, sino la de perderlo"?

IV.—Como habíamos hecho observar con Dewey, un acto integral del pensamiento implica el razonamiento concerniente a una hipótesis en vista a su verificación por la acción. Si la hipótesis debe ser hecha por el niño mismo, el razonamiento y la verificación deben serlo igualmente. Con el método tradicional de la instrucción, si la sugestión, la hipótesis, es por azar propuesta por el niño, el maestro la acepta en

(15) *Democracy and Education*, p. 192.

(16) *Democracy and Education*, p. 181.

el acto si es correcta, y la rechaza si es falsa. Cuando es elaborada una sugestión, es el propio maestro quien asume la responsabilidad de esta elaboración y es también quien completa esta elaboración por una demostración que ocupa el lugar de la verificación. Es evidente que este método ahoga el desenvolvimiento de la inteligencia del niño en lugar de guiarlo a su eclosión. Una educación verdaderamente intelectual debe hacer asumir al niño la responsabilidad de todo acto de reflexión.

El razonamiento implica un conocimiento sistemático. Es el objeto de la ciencia suministrar esta especie de conocimiento que, por su organización lógica, hace posible el razonamiento. Si el método tradicional ha tenido la torpeza de comenzar por la definición, la formulación y la clasificación, no hay razón de que estas operaciones lógicas sean privadas de actuar a través de todo el proceso de la instrucción. Sobre este punto, como sobre otros, Dewey se muestra opuesto a todo abuso del método llamada reformista, que retiene al niño en la etapa empírica de sus desenvolvimiento intelectual (17).

Para comprobar una hipótesis, una idea elaborada, se recurre a la observación y muchas veces a la experimentación. Una sugestión, una idea inventada y desarrollada en la cabeza no basta, por sí misma; ella debe causar alguna modificación en el mundo observable. Es esta modificación misma la que la prueba. Así, el método experimental de las ciencias sirve de modelo al método de la instrucción. En los liceos y en la universidad, principalmente en materia de ciencias, el método experimental se halla de más en más difundido. Pero en la educación elemental se cree todavía que las observaciones espontáneas hechas por el niño bastan a su desenvolvimiento intelectual. Evidentemente, Dewey no exige la instalación en la escuela de verdaderos laboratorios y de un utilaje completo, pero quiere que el espíritu del experimentalismo penetre en todas las ocupaciones perseguidas activa e impulsiva-

(17) Ver *Comment nous pensons*, p. 130.

mente por el niño. Porque "si toda la historia científica de la humanidad prueba que, para que un acto mental sea completo, es necesario ante todo que se haga un esfuerzo por favorecer las actividades susceptibles de variar las condiciones físicas actuales, la historia de las ciencias prueba también que ni los libros, ni las imágenes, ni aun observados pasivamente y no manipulados, bastan para colmar esta laguna" (18).

Quedan algunas indicaciones a dar sobre la disciplina moral preconizada por Dewey, quien no quiere que se hable de la educación moral como de una rama especial de la educación, lo que explica, me parece, por los hechos siguientes: Dewey entiende la moral en su más amplio sentido y la identifica con la calidad social (19). "De hecho, dice, la moral se halla tan extendida como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los otros" (20). Y todavía: "La moralidad y la *sociabilidad*, en últimos análisis, son idénticas la una a la otra" (21).

Sobre este plan, todo acto implícito en la vida en común se relaciona con la moralidad. Es verdad que ciertos rasgos del carácter, tales como la vivacidad, la honestidad, la castidad, etc., están particularmente ligados a nuestras relaciones sociales, si bien los llamamos "morales" en el sentido estricto de la palabra; pero esto no es una razón para que excluyamos del dominio de la moral todos los otros hechos. "La moral no concierne exclusivamente al carácter, y el carácter todo entero es idéntico en el hombre en toda su afirmación y en todas sus manifestaciones. Poseer virtudes no significa haber cultivado un pequeño número de rasgos que pue-

(18) Ver *Comment nous pensons*, p. 131.

(19) Aquí la palabra "social" debe ser entendida como lo contrario de la palabra antisocial. En efecto, Dewey emplea preferentemente las palabras "social" y "democrático" como palabras intercambiables.

(20) *Democracy and Education*, p. 414. Esta proposición recuerda la famosa frase de Durkheim: "La moral comienza donde comienza la adhesión a un grupo".

(21) *Democracy and Education*, p. 415, y *Ethics*, págs. 434 y 436.

den ser nombrados y que son exclusivos, sino que significa lo que el individuo es capaz de llegar a ser por la asociación con otros en todas las funciones de la vida (22). Con semejante concepción de la moralidad, todo proceso educativo, como función social, es intrínsecamente social. "En tanto que la escuela representa una vida colectiva moral; en tanto que lo que llamamos disciplina, gobierno, orden escolar, sean expresiones de esta vida colectiva; en tanto que los métodos utilizados hagan una llamada a la actividad y a la necesidad de creación que permite al niño expresar, producir y no solamente absorber; en tanto que el programa escolar esté escogido de manera a suministrar al niño una visión neta de la sociedad en que vive y de la parte que debe tomar en su desenvolvimiento; en tanto que estos fines sean perseguidos y que estos principios generales sean observados, la escuela reposa sobre una base moral" (23).

Puesto que el proceso educativo todo entero está así impregnado de espíritu moral, será vano hablar de educación moral como de una oficina específica puesta al margen de este proceso vital.

No obstante, aunque Dewey no quiere que la educación moral se haga independientemente de este proceso general que es la educación misma, no desdeña hacer advertencias generales sobre la formación del carácter completo. Expongamos las más importantes.

Como toda la teoría de su moral consiste en integrar los aspectos interior y exterior de un acto voluntario, Dewey, en materia de educación, no quiere que un buen carácter sea reducido a una "buena intención", y subraya la importancia de la acción, de la fuerza moral. "Ella (la educación) debe formar caracteres que efectúen una tarea real. No sabemos qué hacer de los seres bonachones, sentimentales, pero inactivos; hacen falta caracteres activamente buenos y benevolentes. El individuo debe tener la energía para manifestar su voluntad y

para contar algo en los conflictos actuales de la existencia. Debe, en una palabra, poseer la fuerza del carácter" (24). Pero, ¿de dónde viene esta fuerza? Viene de las tendencias de los impulsos que cada hombre posee desde su nacimiento y que le constriñen a ir adelante. Aquí como en otras partes, el problema de la educación consiste en descubrir fuerzas naturales y en utilizarlas para transformar los modos de acción definida en hábitos morales. Una vez que estos hábitos morales se hallan constituidos, poseen, ellos también, una fuerza motriz detrás de sí y pasan naturalmente al acto. Así, los moralistas tradicionales, que hacen una guerra sin cuartel a la naturaleza humana, la pierden sin tener conciencia de su apoyo eficaz. Pero, ¿cómo se hace la constitución en hábitos morales de estas tendencias naturales? Es siempre por un método indirecto, por la coordinación de las condiciones del medio, que estimulan y contralorean tendencias naturales; pero no por un método directo, por la inculcación verbal, como los moralistas tradicionales lo preconizan.

No obstante, la fuerza que poseen las tendencias naturales o los hábitos, puede ser brutal y en consecuencia, no basta para la realización de un acto moral. Para tenerla a punto, para digerirla, aun hace falta que intervenga la inteligencia. Cuando trató el problema del conocimiento moral, Dewey había hecho ya observar que, como de no haber ni principios morales *a priori* que deben ser observados por todas las personas de todos los tiempos, ni cálculo mecánico de la pena y del placer, y siendo única cada situación moral y exigiendo un criterio específico, el cultivo de la inteligencia es tanto más importante desde el punto de vista de la disciplina moral. Para cultivarla en el dominio de la moral y en el dominio de la inteligencia, Dewey pide la multiplicación de actividades que comprometan el interés y la atención del niño y que comporten problemas prácticos que exijan del niño un juicio moral. Esto explica una vez más por qué

(22) *Democracy and Education*, p. 415.
(23) *L'École et l'Enfant* p. 161.

(24) *L'École et l'Enfant*, p. 166.

Dewey insiste sobre la coordinación de ocupaciones que representan realmente la vida social abreviada.

Supongamos que el bien implícito en una situación dada sea inteligiblemente conocido; este conocimiento del bien, ¿cómo pasa a la acción? No es sin resistencia: se puede imaginar un hombre que claramente se dé cuenta de lo que es el bien y que, con todo, vacila en realizarlo. Como lo habíamos hecho observar al exponer la teoría de la moral de Dewey, éste para asegurar la realización del bien, diverge del kantismo, que hace una llamada exclusiva al sentimiento del deber, abstracción hecha de todo interés, y diverge de lo utilitario, que recurre a las sanciones exteriores; y sueña en una coordinación de las condiciones sociales, que lleve al individuo a identificarse y a interesarse en el bien moral, queriendo en sí mismo, no como un objeto a alcanzar siguiendo un principio general del deber, ni como un medio para otro fin. Esta identificación del *yo* con el bien moral no es psicológicamente imposible; hay muchos casos en que uno se interesa por los objetos no por respetar un principio abstracto, ni por un proyecto personal, sino por ellos mismos. Como Dewey mismo lo ha hecho resaltar, sin hablar del comerciante que no engaña a sus clientes, porque respeta el principio de la probidad, y sin hablar del que no engaña, porque cree que la honestidad es la mejor política, puede existir un comerciante que no defrauda simplemente porque no ama el fraude, porque su *yo* está perfectamente identificado con el ideal del buen comerciante. Se ve bien que en el primer comerciante la realización del bien es siempre penosa, y en consecuencia, tiene más probabilidades de fallar, y que el segundo está desprovisto de todo valor moral, en tanto que en el tercero es, del todo natural, del todo libre, y por consiguiente, más seguro. En materia de educación, es justamente este último tipo de carácter el que Dewey quiere formar. Comenzar con impulsos, con tendencias, que son naturalmente sociales, ejercitarlos ligando al niño con las actividades sociales, de manera que estos

impulsos, estas tendencias, sean desarrollados, se tornen inteligentes y se conviertan en hábitos que formarán la constitución de su carácter, es el programa de la educación moral de Dewey. Una vez que su carácter sea así formado, el niño estará identificado con todos los bienes morales y los alcanzará de todo corazón. Lo que será necesario hacer, no será sino reforzar esta aspiración al bien para cuando una distracción, una vacilación momentánea se presentare. Se advertirá que a propósito de la educación moral, como a propósito de la educación intelectual, contrariamente a la pedagogía severa que hace hacer al niño lo que no quiere y a la pedagogía blanda que le hace hacer lo que quiere, la pedagogía de Dewey hace al niño querer lo que hace: he ahí en qué consiste el carácter esencial y la originalidad de su método.

CONTRIBUCION DE LAS EXCURSIONES ESCOLARES A LA ENSEÑANZA (*)

por el Dr. Pedro García Valdés,

Superintendente provincial de Escuelas
de Pinar del Río (Cuba).

(*Conclusión.*)

*Acción sistemática de las excursiones
escolares.*

Muchas son las bondades que se han obtenido y se alcanzan con la realización de las excursiones escolares. Con ellas se logra dar a la enseñanza el interés que es preciso despertar en los niños, demostrando gusto y alegría para realizar los viajes, siendo ese estado psicológico precioso para la adquisición de los conocimientos con toda facilidad. Se ha dicho que el secreto de la enseñanza está en instruir deleitando, y en ningún momento puede realizarse mejor ese postulado que cuando los niños van a las excursiones, donde hemos podido apreciar que todo es armonía, buen humor, deseos de ver lo desconocido, camaradería, animación, movimiento y vida.

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Hasta ahora hemos tratado de las excursiones en sus manifestaciones generales; pero más adelante deseo exponer la aplicación sistemática que se hace de este importante procedimiento de enseñanza en la provincia de Pinar del Río, perteneciente a la República de Cuba, de la cual es superintendente provincial de Escuelas el que tiene la honra de informar. Hemos logrado sistematizar las excursiones escolares, y, en verdad, los resultados han correspondido con creces a los esfuerzos realizados y a las aspiraciones de las autoridades y de los maestros, pues desglosando de la circular núm. 6, de la Superintendencia Provincial de Escuelas de Pinar del Río, Cuba, del Curso de 1930 a 1931, el capítulo "*Excursiones escolares*", se puede apreciar lo dispuesto por el que suscribe, desde 1928, para la realización de las excursiones escolares. Esas disposiciones han sido observadas y cumplidas con toda lealtad por un Magisterio instruído y lleno de entusiasmo, que goza prestando su cooperación a todo empeño noble y generoso.

Resultados obtenidos con las excursiones

Podemos afirmar que en los cuatro cursos que han pasado desde 1928, fecha ya citada, hasta hoy, y de acuerdo con las indicaciones expuestas anteriormente, que se han celebrado las excursiones escolares en esta provincia y el número de ellas ha ido en progresión ascendente, pues el resultado del curso de 1930 a 1931 fué de *mil ciento sesenta y dos excursiones realizadas*, y en el curso que acabamos de terminar se han hecho *mil trescientas diez y nueve*, y para que pueda apreciarse mejor lo que representan esas cantidades de excursiones, basta decir que la provincia tiene 582 escuelas, con 844 aulas, no obstante estar sufriendo los maestros los efectos de la depresión económica mundial que agudiza la crisis del país.

Hemos dirigido las excursiones a los lugares de antagónicos panoramas: a los del llano los llevábamos a lugares montañosos, y a la inversa, logrando así que los niños de las poblaciones y de las ciudades que no

tenían oportunidad de ver los campos y apreciar hasta dónde es pródiga la Naturaleza en el regalo de su belleza, hayan presenciado y recorrido esos campos, ganosos de una libertad que no sospecharon alcanzar, conviviendo, como convivían, en el seno de las poblaciones, donde el horizonte está limitado, a los costados, por los altos paredones de las casas, y, a lo alto, por la siempre azul bóveda celeste.

A la inversa, hemos llevado a las poblaciones a los niños del campo y tenido oportunidad de notar la admiración que han experimentado al visitar talleres, las fábricas, en los que, dicho sea de paso, han obsequiado a los niños siempre en alguna forma. También los hemos llevado a visitar las instituciones públicas, después de recorrer el distrito donde está situada cada escuela, y hasta se ha llevado a los niños de las escuelas urbanas y rurales a los Juzgados y a la Audiencia, en días en los que se celebran juicios que pudiera la niñez presenciar, siempre contando de antemano con la venia de los señores jueces y magistrados, para que los educandos presenciaran esos actos y vieran cómo se aplicaba la ley castigando las culpas.

A los niños que viven en las llanuras se les ha llevado a las montañas, para que presenciaran aquellos accidentes y que el contraste fuera motivo también de interés y de cuidado para ellos.

También han visitado los niños de tierra adentro, en las excursiones, los lugares que se hallan situados en las costas, para que contemplaran el mar, y hemos podido apreciar la admiración que les ha causado ver que el horizonte se les perdía, en la superficie del agua, muy contrario a lo que observaban en las lagunas próximas a los lugares donde estaban situadas sus escuelas.

A los educandos que viven en los puertos y lugares próximos a la costa, los hemos llevado a las llanuras y montañas, para que se dieran cuenta, por la observación directa, de que la Naturaleza tiene diversidad de aspectos en los distintos lugares, con sus exigencias y con sus bellezas.

Hemos procurado obtener, por medio de las excursiones escolares, además de los

conocimientos que naturalmente se adquieren por la enseñanza que intuitivamente les proporciona a los niños esa gran maestra que se llama la Naturaleza, la provocación también, por medio del contraste, al presentar a la consideración de los alumnos medios físicos distintos de aquellos en los que viven.

Nos hemos dado cuenta perfectamente del estado psicológico conseguido, el que ha resultado admirable, pues hemos sorprendido a los niños en interesantes conversaciones en los recreos, en la calle, y hasta en sus juegos habituales, rememorando admirados los accidentes y fenómenos, los hechos y los actos, ya naturales o realizados por el hombre, que ellos no habían visto, y que comentaban unos con otros, con gran complacencia y con espíritu investigador, pues los ¿por qué? para hallar la causalidad de los fenómenos vistos en las excursiones es tendencia que hemos visto florecer con intensa fragancia en los alumnos.

Es imposible que no expongamos aquí el bienestar que se produce en las escuelas diez o doce días antes del indicado para las excursiones.

Los niños se muestran alegres, dispuestos a trabajar, y hasta se convierten en activos auxiliares de la disciplina del aula, pues si un compañero da señales de cometer algún acto que los demás estiman que pueda molestar al maestro, no falta otro alumno que le diga (porque lo hemos oído): "Chico, no hagas eso, porque el maestro se puede poner bravo y suspender la excursión, y vamos a recibir todos el perjuicio de no ver esos lugares, donde aprenderemos muchas cosas". También influyen indirectamente las excursiones escolares en la asistencia a clase, pues el maestro que sabe sacarle producto en esos momentos de su profesión, que yo me permito llamar sublimes, hace de su escuela un carmen de la enseñanza, donde la comunidad infantil logra tener la aspiración de mantener la más sentida camaradería, para recibir allí, como bendiciones del cielo, los principios educativos en aquel ambiente saturado de todas las emanaciones que la pedagogía mo-

derna aconseja, porque allí reinan, para satisfacción de maestros y alumnos, la alegría y el contento. Esta es conquista que han logrado la inmensa mayoría de los maestros pinareños.

Grande es la satisfacción que experimento cuando encuentro, en los constantes recorridos que hago por la provincia, a los maestros y a los niños realizando excursiones escolares y cumpliendo todas y cada una de las indicaciones o reglas que se han expuesto anteriormente para la obtención del mejor resultado educativo de las mismas. Da gusto ver que, tan pronto el maestro se da cuenta de la presencia de una autoridad escolar, requiere a sus alumnos para que pongan de manifiesto la hoja donde está el cuestionario que ha sido hecho en el aula por los niños dos días antes, por lo menos, al día de la excursión (1); lo mismo que mostrar en seguida la libreta o cuaderno donde los niños anotarán los resultados de las observaciones que hagan en el recorrido que se ven precisados a hacer para llegar al motivo del estudio; como la satisfacción que reciben los maestros cuando, después de leer dos o tres cuestionarios de los niños y de ver que todos están provistos de lo necesario, la autoridad escolar les da a conocer su aprobación.

Para el pago de los vehículos que transportan a los niños en las excursiones, los maestros proceden de la siguiente manera: hablan primero con los dueños de los mismos, que, en obsequio a la verdad, siempre se prestan a realizar los viajes con el menor gasto posible, y después, en el aula, dicen lo que han convenido con las empresas de guaguas, recolectándose la cantidad estipulada entre los niños que pueden pagar, pero con la hermosa finalidad de que todos los alumnos que no estén enfermos el día de la excursión vayan a ella igual que los que han contribuido con la mayor cantidad; pues nos preocupamos mucho porque las

(1) Circular núm. 4, del Dr. Pedro García Valdés, Superintendente Provincial de Escuelas de Pinar del Río, Cuba. Curso escolar de 1929 a 1930.

ideas democráticas prosperen y la solidaridad social sea la base del bienestar y progreso afectivo de la comunidad escolar, para que mañana pueda ser practicada en la vida ciudadana.

Los maestros logran vencer la resistencia pasiva de los padres. Al principio tuvimos que luchar con la resistencia pasiva de los padres de familia, que no estaban del todo conformes con que sus hijos salieran en compañía de los otros muchachos—como ellos decían—a los lugares lejos de su residencia.

Pero la actuación intensa, constante, persuasiva, de atracción y exposición moral, y la elocuencia que tuvieron los resultados de las excursiones que se fueron realizando, unido a que los niños fueron apoyando la idea con las súplicas cariñosas a los padres para que los dejaran ir, ese conjunto de factores ha hecho que hoy las excursiones escolares en esta provincia de Pinar del Río, Cuba, tengan la aceptación de todos; labor que reconozco y aplaudo como un triunfo obtenido por el Magisterio.

Al pretender realizar una excursión, los maestros han tenido buen cuidado de hacer en el aula a los niños las recomendaciones pertinentes sobre los lugares que se van a visitar, para que conozcan los peligros y evitar así los accidentes, y que se condujeran de la mejor manera (1); debiendo advertirse que todas esas exigencias tenían por marco la más liberal de las disciplinas y el empeño decidido, por parte de los maestros, de que los niños pasaran un día de esparcimiento, gozando a la vez que enriqueciendo su mente con imágenes nuevas, que con lujo presentaba siempre el lugar escogido y explorado una semana antes de la excursión.

Hemos tenido la fortuna—la que en parte ha sido, sin duda alguna, lograda por los maestros pinareños—de que no hayamos tenido que lamentar accidente alguno en las

excursiones, en los niños ni en los maestros.

Campeonato de base-ball.

Abundando en el resultado de las excursiones escolares y deseando que los niños tuvieran oportunidad de conocer la región en todas direcciones, organicé un campeonato escolar de base-ball en la provincia.

Siempre he creído que la misión de la escuela no es sólo enseñar a leer, escribir y contar, sino que su finalidad es mucho más alta, pues en las aulas es donde deben ser preparados los futuros ciudadanos para la alta función democrática que la República necesita para asegurar su progreso y felicidad. Para conseguir el fin propuesto, dividí la provincia, atendiendo a su topografía, en cuatro circuitos, donde en cada uno se celebraría una serie de juegos, y con el club vencedor de cada circuito se celebró una serie provincial, jugándose el primer match en la cabecera de la provincia, donde tuvimos el alto honor que lo presenciara el doctor Guillermo Fernández Mascarró, de alta visión y de generosos sentimientos, que desempeñaba el cargo de Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de la República de Cuba. El pueblo premió la labor de los maestros, pues ese día presenciaron el juego cerca de tres mil personas, entre las que figuraban las más significadas familias.

Logré que los niños, en una gran mayoría, se trasladaran, por el interés de la pelota, de unos pueblos a otros, y tuve el gusto de presenciar que con los niños fueron también las personas mayores, sancionando con su presencia la bondad del procedimiento, que no tenía otra aspiración ni otra finalidad que brindar la oportunidad a los niños de que, en su corta edad, conocieran muchos la provincia donde habían nacido, y a la vez estrechar más y más los lazos sociales, que son los vínculos más importantes de las comunidades y fuertes soportes de la consolidación de los principios de libertad de los pueblos

(1) *Enseñanza de la Historia en las Escuelas primarias*, por el Dr. Pedro García Valdés, Superintendente Provincial de Escuelas de Pinar del Río, Cuba; pág. 169.

Pro excursiones.

Nosotros, que tan buenos resultados obtenemos de las excursiones escolares, podemos decir (1): No permitan nunca los maestros que un auxiliar tan importante de la enseñanza como son las excursiones escolares, se desnaturalicen y tiendan a convertirse en paseos desordenados, sin orientación ni plan fijo, ni en meriendas agradables a las sombras generosas de los árboles, porque eso sería profanar el templo que la Naturaleza nos brinda para que enseñemos a nuestros alumnos, olvidando que esos procedimientos intuitivos son admirables cuando hacen uso de ellos los que se sienten maestros y laboran con constancia y fe, para llevar a la mente de los niños ese depósito de imágenes que se recoge en las excursiones.

Como maestros miremos al campo y exclamemos entusiasmados: ¡Qué bella es el aula que tiene por paredes el horizonte, por techo el cielo y por material de enseñanza todos los seres inorgánicos y orgánicos que forman y pueblan la superficie de la tierra! (2) Rompamos los muros de la escuela y marchemos al campo, para que la Naturaleza instruya a los niños con el auxilio del maestro, su hijo mayor, a quien ella entrega sus secretos para que sean conocidos por los alumnos.

Cuando se procede de esta manera, hay derecho a la satisfacción que se experimenta cuando se tiene la conciencia de que de la labor realizada pueda derivarse alguna utilidad que redunde en beneficio de la niñez, que es la alegría del presente, la esperanza de la Patria y la promesa de la consolidación de sus instituciones republicanas.

(1) Circular núm. 4, del Dr. Pedro García Valdés, Superintendente Provincial de Escuelas de Pinar del Río, Cuba.—Curso de 1929 a 1930.

(2) Circular núm. 3, del Dr. Pedro García Valdés, Superintendente Provincial de Escuelas de Pinar del Río, Cuba.—Curso de 1928 a 1929.

ENCICLOPEDIA

LIBERALISMO Y TÉCNICA (1)

por el prof. D. Adolfo Posada.

I

La política de los Estados contemporáneos puede definirse, desde cierto punto de vista, como una lucha entre la técnica y la libertad, tomadas técnica y libertad como síntesis de "valores" distintos. El gran problema hoy de la política, como acción de Estado, estriba en determinar si se trata de valores que por ser entre sí incompatibles se excluyen, o bien de valores que, siendo de naturaleza distinta, se completan o pueden completarse en una armonía superior.

Pero, ¿qué es la técnica en relación con la política y qué es la "libertad" en la política frente a la técnica?

La técnica significa o puede significar el dominio y utilización "progresiva" de las fuerzas naturales por el hombre y para el hombre. La evolución de la técnica es una manera de explicar la historia del hombre sobre la tierra, como un proceso de liberación "de la coacción de la especie", dice Spengler en *El hombre y la técnica*; a mi juicio, de la coacción—esclavitud—de la naturaleza, logre el hombre o no realizar eficazmente semejante liberación; "ganarás el pan con el sudor de tu frente"... Recuérdese la importancia que la técnica alcanza en la concepción materialista de la historia de Marx y en la interpretación del marxismo, del soviétismo ruso, que propende a reducir todo el problema del hombre a un problema de técnica. Un pasaje culminante de esta interpretación es el famoso plan quinquenal.

Desde la técnica puede imaginarse la historia como la peregrinación del hombre, desde que puesto de pie, se hace hombre por la mano, unida a la "herramienta", pues según Spengler, "no sólo la mano, la marcha y la actitud del hombre debieron sur-

(1) De *La Nación*, de Buenos Aires, número de 3 de junio de 1932.

gir a la vez, sino también la mano y la herramienta", y con ellas debió revelarse la aptitud o disposición del hombre para dominar y utilizar las fuerzas naturales. Y no se detendrá, no se detuvo, ahí la aptitud del hombre para la dominación de fuerzas. En virtud de una sugestión analógica, las tendencias o disposiciones para la dominación se aplican también en el mundo de las fuerzas espirituales, realizándose el imperio del hombre sobre el hombre, y creando, al efecto, la técnica de aquellos principados que, según la sugestiva indicación de Suárez, encierran "tiranía".

A mi juicio, no hay duda de que en las formas políticas tiránicas, despóticas o dictatoriales... influye poderosamente la sugestión de la técnica, considerando ésta como dominio de fuerzas, o en cuanto supone una concepción del mundo como un mecanismo, o como un organismo, pero no al modo de Krause o Gierke, o Giner, sino al de los organicistas, que equiparan, por ejemplo, al hombre, en el organismo social—superpsíquico—, a la célula del organismo... animal. Tal es, en rigor, la idea en que descansa el Estado totalitario fascista.

II

Frente a la técnica, la libertad significa el dominio del hombre sobre sí mismo, no sobre otros hombres; es, dice Amiel, el nudo del problema humano. La libertad no es un detalle, es un mundo. "Entraña un proceso, el de la emancipación del hombre, no de las fuerzas naturales, de modo inmediato, sino de sus propias garras, de las garras del hombre que, imitando a la naturaleza, le constriñe y explota." Referida al hombre, advierte Amiel (*Etudes Critiques*, página 270), la libertad es la del ser a la vez vivo, sensible, voluntario e inteligente que se llama una persona. El ser racional, de Giner. Es, ante todo, la libertad labor "interior". La verdadera libertad, ha dicho Montaigne (recuerda Amiel), es poderlo todo sobre sí. Se podría decir, añade Amiel, que desde el punto de vista abstracto, la libertad "es la posibilidad de realizar por sí mismo, con voluntad reflexiva, la verdadera

ley de su naturaleza". Concebida "aquella como la cualidad, dice Giner, inherente a la actividad de un ser de razón, de determinarse a obrar por sí mismo, siendo él solo la causa de sus actos". La libertad, afirma el maestro español, es primero y ante todo libertad "interior". Y es una conquista. Nadie, afirma el autor de *Journal Intime*, es libre a su pesar. La libertad será accesible al individuo, y se le ofrece de algún modo al individuo; él debe apoderarse de ella, hacerla suya, mediante un esfuerzo que nadie puede realizar por él. Como decía Goethe, "sólo merece la libertad y la vida quien a diario las conquista".

Y esa conquista de la libertad, que ha de realizarse a diario, es el motor íntimo de la historia. Es la concepción hegeliana, según la cual, la historia universal es el desenvolvimiento del género humano en su progresivo avance hacia la libertad. Y al final de su *Filosofía de la Historia*, Hegel, después de contemplar el camino recorrido en sus lecciones, afirma que "su designio en ellas fué mostrar que la historia universal entera no es sino la realización del espíritu, y, por ende, la evolución del concepto de la libertad, y que el Estado es la realización temporal de la libertad".

III

Ascensión trabajosa y tortuosa, el proceso evolutivo y brusco de acciones y reacciones violentas, el de la formación y la conquista de la personalidad, y de la libertad su condición esencial en el hombre concreto, el hombre libre, ciudadano de su patria y ciudadano del mundo. Si la técnica, como he indicado, emancipa, al decir de Spengler, al hombre de la coacción de la especie, y de la naturaleza—merced a la conquista de la libertad—el hombre-cosa, puro medio, se convierte en el hombre-persona, esto es, en el hombre asistido de la racionalidad, que es (Giner) "el poder de ser y vivir más allá de lo limitado y la hora presente en lo ilimitado y de todas las horas." Es entonces cuando el hombre es plenamente el animal político de Aristóteles, de San-

to Tomás o de Suárez, y el animal metafísico de Schopenhauer.

En otras palabras, entonces es cuando el hombre comienza a ser o puede ser plenamente hombre. Que la libertad es la condición para una vida humana, digna del hombre, por lo que se la proclama—y ha de garantizarse—como forma esencial de la actividad moral y jurídica de los hombres, de todos, en el comercio social. Y así se puede hablar y se habla de un derecho para la libertad (Giner, *Derecho Natural*, lecc. 16), y se afirma, en consecuencia, que el ejercicio de la libertad es un derecho como el derecho a la vida; y como derecho fundamental se ha definido en las declaraciones de Derechos, que forma la *esencia* misma del régimen constitucional moderno.

IV

Pero convendrá advertir que la conquista de la libertad realizada en la historia, y en curso siempre, alcanza ahora en la crisis actual del Derecho político y del Estado, esto es, en el período último del régimen constitucional, caracteres especiales, reflejo de la honda complejidad con que se plantea de nuevo su problema. Porque al concepto elaborado y vivido de la libertad del hombre, en su individualidad, v. gr., el hombre de la Declaración francesa de derechos del hombre y del ciudadano de 1789, se ha de sumar el concepto, en elaboración todavía, de la libertad social, o mejor, de la libertad considerada como condición, no sólo de la vida y actividades de los individuos, hombres, sino de las formaciones sociales. De estas formaciones sociales, en las que entran como elementos componentes los hombres, natural y lógicamente los hombres libres, y para no dejar de serlo. Me refiero a los diferentes núcleos sociales, por hombres constituídos, merced a la atracción irresistible del fin común, y que integran la trama de las sociedades—Estados en que vivimos, núcleos territoriales, municipios, regiones... o no territoriales, sindicatos, asociaciones de cultura, económicas, religiosas...

Elevadas a las condiciones de personas,

no ficticias, *reales*, como quieren Giner, Gierke... que el derecho al fin reconoce, las asociaciones, los grupos, reclaman, como el hombre físico, su libertad, y con tal fuerza, que bajo su influjo se produce doquier el derecho social, y se transforman las bases del Estado. Por tal manera, la libertad del liberalismo clásico—el viejo—se desvanece, para dejar paso a una noción harto más compleja y profunda, que pide nueva técnica jurídica, y nuevas estructuras sociales. El problema consiste, en este momento crítico de la política, en armonizar la libertad, esencial condición del hombre (persona física), libertad cultivada por el liberalismo, con las libertades de los grupos y asociaciones humanas, las cuales a menudo propenden a asfixiar la libertad de la persona física. ¿No se habla de la tiranía sindical?

Pero el problema político se complica bajo la *obsesión* de la *técnica*. ¿Es, en verdad, compatible la técnica, que supone poder, dominación de fuerzas, organización, disciplina férrea, mecanización de actividades... *sumisión*... en suma, con la libertad, que exige el respeto a la personalidad humana y al mundo del espíritu?

Teóricamente, se descubre la conjunción de la técnica con la libertad humana. La sugiere el propio Spengler, cuando dice que la técnica en la vida del hombre es consciente, voluntaria, variable, personal, *inventiva*... La técnica supone actos de carácter personal, merced a los cuales el hombre arrebatada a la naturaleza el privilegio de la *creación*.

Pero la dificultad surge en el orden de las aplicaciones, en la política. La técnica pone en manos del Poder público, instrumentos, denominación del valor y eficacia insospechables, que fácilmente provocan la acción dictatorial, o tiránica. Gracias a la técnica han podido durar, quién sabe si consolidarse, la dictadura soviética y el fascismo. Para un Estado que no quiera romper con la tradición constitucional, v. gr., la República española, que surge como reacción ética contra una dictadura; para un Estado de ese tipo, el gran problema consiste en utilizar la técnica para vigorizar el cuerpo

social, pero todo como condición para robustecer al máximo el espíritu social de ese cuerpo, espíritu que no puede formarse sino *en y con* la libertad.

LA PSICOFISIOLOGIA EN LA ORGANIZACION DEL TRAFICO (*)

por D. J. Germain, D.^a M. Rodrigo
y D. J. Mallart.

El Instituto Psicotécnico de Madrid, consciente de la responsabilidad que sobre él pesaba al tomar parte en el Congreso Municipal de la Circulación celebrado en enero de 1933 en Madrid, procuró presentar unas enmiendas debidamente razonadas a los temas que podían ser estudiados psicológica o psicotécnicamente, con el fin de que su colaboración fuese la más efectiva posible.

Además, para dar más valor a algunas de las sugerencias de estas enmiendas, en la visita que los congresistas realizaron al Instituto, mediante breve charla del Director, se puso de manifiesto la importancia de la psicotecnia en diversos aspectos de la circulación.

He aquí los textos de las enmiendas presentadas y de las observaciones y sugerencias aportadas:

Conductores del Servicio público.

Se propuso la introducción de las siguientes modificaciones a la ponencia que presentó la Delegación del Ayuntamiento de Barcelona:

1.º Todos los aspirantes a conductores en general (automóviles, autobuses, tranvías, etc.); independientemente de las pruebas técnicas profesionales, serán sometidos a un examen médico y psicotécnico, siendo rechazados los que no reúnan las cualidades mínimas necesarias, de acuerdo con las normas fijadas por los Institutos Psicotécnicos oficiales.

2.º Las empresas no podrán utilizar los servicios de ningún nuevo conductor sin haber sido éste provisto del correspondiente certificado del Laboratorio Psicotécnico oficial autorizado.

3.º Todos los conductores en ejercicio, salvo los de los vehículos de tracción animal, deberán ser reconocidos periódicamente por el Instituto Psicotécnico de la localidad o por el Laboratorio Psicotécnico más próximo, si la localidad no lo tuviere. Este reconocimiento periódico se hará en períodos cada vez más cortos a medida que avance la edad del conductor. Como mínimo, estos períodos serán de cinco años, hasta los 40 de edad, de dos años a partir de esta edad hasta los 50, y de un año a partir de esta última edad.

4.º Dada la conveniencia de proceder con paso seguro en la implantación de los exámenes psicotécnicos y la necesidad de un estudio estadístico y experimental previo, estas medidas se impondrán gradualmente y serán de momento sólo obligatorias en las provincias de Madrid, Barcelona, Bilbao, Sevilla y Valencia, siempre bajo la dirección técnica e inspección de los dos Institutos Psicotécnicos de Madrid y Barcelona, adscrito el primero al Ministerio de Instrucción pública y el segundo a la Generalidad de Cataluña.

5.º Los resultados obtenidos y las necesidades de organización condicionarán la extensión de estas medidas a aquellas capitales donde existan Laboratorios Psicotécnicos dependientes de los referidos Institutos a propuesta del Ayuntamiento correspondiente, de acuerdo con el Ministerio de Instrucción pública, previo informe del Instituto en cuya zona esté emplazado el referido Laboratorio.

6.º Los departamentos de tráfico que dispongan de medios suficientes poseerán un Laboratorio donde se puedan estudiar, en colaboración con los Institutos Psicotécnicos, todas aquellas medidas técnicas conducentes a una máxima seguridad y a un óptimo rendimiento circulatorio que escapen a la actividad especializada de aquellos Institutos.

7.º Los Ayuntamientos tendrán facultades

(*) *Revista de Organización Científica*, volumen III, marzo 1933.

des de imponer condiciones especiales para obtener permiso de conducción para la población o para las zonas que se determinen, por exigir una atención especial a los efectos del tráfico. Para poner en ejecución los acuerdos tomados en este sentido, los departamentos de tráfico se pondrán de acuerdo con el Instituto Psicotécnico o con la Oficina-laboratorio de la localidad.

Los demás artículos de las ponencias de Madrid y Barcelona correspondientes al tema 8." eran aceptados íntegramente.

Agentes de circulación.

El Instituto presentó la siguiente enmienda a este tema, que fué aprobada:

"Todos los aspirantes deberán presentar certificado de examen con resultado favorable del Instituto Psicotécnico de la localidad o de la Oficina-laboratorio correspondiente y librado después de la fecha en que hayan sido anunciadas las oposiciones a dichas plazas. Asimismo este examen ha de ser periódico, en plazos cada vez más cortos, a medida que avance la edad, para que, en caso de que las condiciones del agente disminuyan, encargarle de un trabajo de menos trabajo y fatiga."

Enseñanza de la seguridad.

La idea de la conveniencia de la educación ciudadana y el conocimiento de las reglas del tráfico, tanto por parte del peatón como por los conductores de todas clases, se ha ido abriendo paso poco a poco, culminando y fortaleciéndose en el I Congreso Municipalista de la Circulación.

Ya, en 1927, se presentó un informe al III Congreso Nacional Municipalista, en el que se pedía, en una de sus conclusiones, lo siguiente: "...que se realice constantemente cerca de la masa general de ciudadanos y de los niños, una acción educadora, para que sepan la manera de eludir los riesgos del intenso tráfico de las grandes urbes", y reconociendo la gran importancia que en los principales países extranjeros se concede a la educación ciudadana del tráfico, y citando como ejemplo "el ha-

ber visto en Berlín varios desfiles de niños de las escuelas públicas, dirigidos por sus maestros en los sitios donde se hallaban instaladas las señales de tráfico, explicando los profesores a los alumnos lo que ellas significaban, así como la manera de subir a los tranvías, etc., etc.

En el Reglamento de circulación urbana e interurbana (1928), existe un artículo en el que se recoge esta misma preocupación, expuesta en la forma siguiente: "Artículo 192. El profesorado de todas las escuelas y colegios, tanto oficiales como particulares, tendrá la obligación de enseñar a sus alumnos las reglas generales de la circulación y la conveniencia de su perfecta observancia, advirtiéndoles a éstos los graves peligros a que se exponen al jugar en las calzadas de las vías públicas, salir atropelladamente de los centros docentes, subirse en la parte posterior de los vehículos y topes de los tranvías, etc., debiéndose dictar por el Ministerio de Instrucción pública las oportunas disposiciones que aseguren el constante cumplimiento de esta regla."

Refiriéndonos ya directamente al actual Congreso de la Circulación, el apartado último de la ponencia de Madrid y el apartado segundo de la de Barcelona, enfocan este problema de tan gran importancia para la circulación; pero que dentro de este tema queda limitado a los peatones, cuando, en realidad, su extensión es mucho más amplia.

Por ello, el Instituto Psicotécnico propone el desarrollo de estos apartados que deben constituir un tema aparte, que bajo el título de "Enseñanza de la seguridad", abarcará todo lo referente a este aspecto de la circulación, recogiendo lo ensayado con mucho éxito ya en varios países, y ampliando lo que se preceptúa en el artículo 192 del Reglamento de Circulación Urbana e Interurbana, ya citado.

Hay que hacer comprender a todo el mundo la necesidad de "tener siempre cuidado" o de "ser prudente siempre". No todos los accidentes de la circulación son debidos a impericia de conductor o a imperfecto funcionamiento de las máquinas. El pea-

tón es muchas más veces de lo que se piensa responsable de su atropello. La educación puede ser la clave de la solución del problema del tráfico. La enseñanza de la seguridad conseguirá el mutuo respeto que se deben los conductores y transeúntes, la obediencia a las señales, a las órdenes de los agentes, etc. Es muy común pensar que el peatón no tiene ninguna responsabilidad ni obligación, y hay quien cree que puede andar por donde más le convenga. La complicación de la vida de las ciudades actuales exige cada vez mayor educación, mayor sumisión a las reglas de seguridad por parte de todos. Ahora bien, la educación debe empezarse desde la infancia, desde la escuela. El niño tiene que empezar a oír hablar de la seguridad en la escuela, en su misma clase; desde sus primeros años, hay que prepararse para que sea un ciudadano consciente y respetuoso.

Actualmente, la educación actúa cada vez más sobre las formas de la conducta individual. No hace todavía mucho tiempo, se creía que la función de la educación consistía únicamente en dar algunos conocimientos sobre aritmética, geografía, y poco más; pero hoy significa preparar al individuo para la acción social y desarrollar en él sentimientos, aptitudes, aspiraciones e ideales; hoy, el punto capital es la conducta en su aspecto social. La infancia tiene, como significación, la preparación a la vida adulta. Aprovechemos los primeros años de la vida para dar a los niños instrucción y educación sólidas desde el punto de vista de la seguridad y, en pocos años tendremos, en todos los países, una nueva generación imbuída de espíritu favorable a la previsión de accidentes en todos sus aspectos. Esta idea se ha arraigado de tal modo en los Estados Unidos, que, según los resultados de una inspección realizada por la División de Educación del Consejo Nacional de Seguridad, en febrero de 1931, la enseñanza de la seguridad se ha introducido en dicho país en el 86 por 100 de las escuelas primarias y el 56 por 100 de los centros de segunda enseñanza. Las mismas empresas industriales se preocupan de fomentar la enseñanza de la seguridad, no

tan sólo en la escuela primaria, sino en las profesionales. Como ejemplo, podremos citar la iniciativa reciente (1930) de los establecimientos Schneider, cuya sociedad realiza una campaña educativa que empieza en la escuela primaria, se continúa durante el aprendizaje por medio de conferencias, periódicos, almanaques, etc., se sigue con los obreros ya formados, mediante carteles de prevención, consejos y otros medios.

Está demostrado que en varias ciudades donde se ha organizado la prevención de accidentes y se ha introducido la enseñanza de la seguridad en las escuelas, se ha notado un descenso gradual de accidentes, llegándose a obtener reducciones de 20 a 60 por 100. Esto prueba que la enseñanza de la seguridad en la escuela puede servir para fines sociales, fijando ideales y hábitos de prudencia en los niños, que, a su vez, influyen sobre sus padres y hermanos mayores, quienes modifican su conducta, merced a los consejos que el niño trae de la escuela; es decir, que el niño se convierte en el maestro del hogar.

Una estadística realizada en el Instituto Psicotécnico, en el corriente año, demuestra que el 48,75 por 100 de los accidentes ocurridos a niños en Madrid es debido a accidentes de la circulación. La cifra es lo suficientemente elevada para empezar a preocupar seriamente y a solicitar encarecidamente a los Poderes públicos se ensaye de un modo intenso la enseñanza de la seguridad en todos sus aspectos.

Por esto, podemos refundir los mencionados apartados de las ponencias de Madrid y Barcelona en los siguientes términos:

1.º Las escuelas municipales de todo orden desarrollarán una labor educativa cerca de sus alumnos, dando a conocer las reglas del tráfico y los peligros que se derivan de su inobservancia.

2.º Los Municipios distribuirán a las escuelas oficiales y particulares y dispondrán en los lugares más visibles del término toda clase de material gráfico encaminado a la propaganda educativa de la seguridad y del rendimiento del tráfico.

3.º Los Municipios propulsarán la cons-

titución de un organismo nacional encargado de la preparación de material de propaganda educativa sobre la circulación y la seguridad en las calles.

Este organismo estará también encargado de organizar esta enseñanza, constituyendo en el mismo una Comisión especial de la seguridad, integrada por representantes municipales y los elementos técnicos que se juzguen indispensables. Comisión que tendrá a su cargo procurar:

I.—La enseñanza de la seguridad a los peatones:

a) A los niños (solicitando la colaboración de las escuelas).

b) A los adultos (mediante la publicación de carteles, folletos, conferencias por la "radio", "cine", etc.).

II.—La seguridad de los conductores:

a) Mediante la selección psicotécnica.

b) Mediante la enseñanza profesional psicotécnica.

c) Organizando concursos de seguridad, etcétera.

III.—La organización de la seguridad, las compañías concesionarias de transportes:

a) Por la colocación de carteles de seguridad.

b) Por la organización debida de los servicios.

c) Utilización de los dispositivos de prevención de accidentes que se juzguen necesarios, etc.

IV.—La organización de semanas de seguridad.

Señales.

Las señales para la circulación pueden y deben ser estudiadas desde un punto de vista psicológico, no sólo en lo que se refiere a la señal en sí, sino también a su modo de aplicación y forma de colocación.

El Instituto, naturalmente, no ha de entrar en discusión sobre lo acordado en el Convenio de Ginebra de 30 de marzo de 1931; sino que se limitará a poner en evidencia el aspecto psicológico de la cuestión.

Podemos dividir el tema en tres aspectos:

1.º Las señales para la circulación misma. En este aspecto hay que poner en

evidencia la frecuencia de discromatopsia, especialmente de ceguera para el color rojo. El Comité del "Public Safety National Council", ha estudiado muy especialmente este asunto del color rojo, estimando que existe, aproximadamente, un 45 por 100 de personas ciegas para los colores, 15 por 100 que tienen algún defecto para la percepción de los colores y un número no despreciable que bien no saben leer en un idioma, o bien no sabe leer en absoluto; por lo cual, afirmaba dicho Comité que las señales debían tener una forma característica, un color, unas palabras descriptivas y un símbolo.

Recientemente, el "Real Automóvil Club de Inglaterra" hizo desaparecer el color rojo como señal de peligro para los motoristas, porque el 25 por 100 de la población masculina es parcial o totalmente incapaz de distinguir los colores. Las mujeres adolecen de este defecto en menor proporción. De 71.994 hombres examinados, 2.653 resultaron ciegos para el color rojo. Si se tiene en cuenta que este defecto no es percibido subjetivamente por el sujeto, se comprenderá la importancia que hay de evitar el uso de señales exclusivamente de color rojo para la indicación de peligro.

Otros autores, como Mac Cattell, dan la proporción de un hombre por cada 25 ciegos para el color rojo, y una mujer por cada 100.

Consecuentemente, teniendo en cuenta todas estas indicaciones, el problema de las señales debe resolverse psicotécnicamente, no empleando exclusivamente el color rojo, sino adaptando este color, ya que es el universalmente empleado para indicar el peligro, a las características de la señal:

"Color + símbolo
color + forma
color + forma + símbolo".

Y, sobre todo, en los centros urbanos, muy especialmente en los sitios de peligro, reemplazando la señal luminosa de color solo, por un agente manejando un aparato giratorio con señal luminosa y brazos con las palabras "alto" y "paso".

Otro estudio psicológico importante que

conviene hacer con las señales: es el de su colocación. Se ha llegado a demostrar en efecto, que la división de la atención a que induce el número excesivo de señales es un factor muy importante en la producción de accidentes. Por ello, es necesario estudiar debidamente el lugar de colocación de las señales, para sólo colocar las verdaderamente indispensables. Este estudio habrá de hacerse en forma experimental, estudiando las estadísticas de accidentes, el índice de la circulación en lugares determinados, con objeto de establecer así las zonas o puntos peligrosos y de colocar de esta suerte el mínimo de señales en el sitio de máximo rendimiento.

II.—Las señales en los coches. El aumento creciente de la circulación en las capitales y la topografía irregular de la mayoría de las ciudades, exigen cada vez generalizar el empleo de señales para indicar el giro hacia la derecha o hacia la izquierda de los vehículos.

En este sentido, los interesantes estudios de Giese, en el Laboratorio de Psicología de la "Technische Hochschule", de Stuttgart, aconsejan dividir estas señales en dos tipos:

- 1.º Señales luminosas y con una posición fija, indicadora para los automóviles.
- 2.º Señales luminosas movibles u oscilantes para camiones, autocamiones o autobuses.

Sobre la eficacia de estos procedimientos se han hecho estudios muy interesantes en el Laboratorio de Psicología de Moscú.

III.—Educación en relación a las señales. Aunque una de las enmiendas presentadas por el Instituto abarca todo lo que a la educación, en relación con la circulación se refiere, debe hacerse constar aquí la importancia que tiene la divulgación del significado e importancia de las señales.

Esta educación se referirá principalmente a:

- 1.º Los agentes de la circulación
- 3.º El público en general.
- 2.º Los conductores.

Estadística.

Sobre este tema el Instituto había redactado una propuesta, encaminada a que los departamentos del tráfico lleven una estadística detallada de los accidentes del tráfico, con expresión de las circunstancias, días y horas en que ocurrieron, y de las causas que los produjeron, que, además, decía:

"Las oficinas o departamentos de tráfico facilitarán regularmente a los Institutos Psicotécnicos oficiales correspondientes todos los datos que recojan y que puedan servir para los estudios que éstos realicen, debiendo los Institutos enviar a los departamentos de tráfico los resultados que de sus estudios en este campo se deriven."

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

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

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*. Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos.*—Prólogo de Francisco Rivera.

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

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

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

XIII y XIV.—*Resumen de Filosofía del Derecho.*—Prólogo de José Castillejo.

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

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

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

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Rodríguez (Leoncio).—*Vida isleña. Tenerife.*—Impresiones y comentarios. Vulgarizaciones y leyendas. Por...—Prólogo de Guillón Barrus.—Santa Cruz de Tenerife (Canarias) 1916. 8.º—(Don. de D. H. Giner.)

Ternique (Emmanuel).—*Etude sur Pré-neste, ville du Latium.* Par M...—(Bibliothèque des Ecoles Françaises d'Athènes et de Rome.—Publiée sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique.—Fascicule dix-septième.)—Paris, Ernest Thorin, éditeur, 1880. 8.º—(Don. de D. H. Giner.)

Sardá (Juan).—*Obras escogidas de...*—(Serie castellana. II.)—Con un estudio de J. Lluí Rissech.—Semblanzas.—Crónicas sociales, de costumbres, políticas, barcelo-

nesas, etc.—Estudios jurídicos.—Barcelona, Francisco Puig y Alfonso, 1914. 8.º—(Don. de ídem.)

Fernández Shaw (Carlos).—*Poesía del Mar.*—Madrid, Sucesores de Hernando, 1910. 8.º—(Don. de ídem.)

Palasí (Fabián).—*Compendio de Moral universal o humana.*—Por D...—5.ª edición, que contiene la Declaración de los derechos del hombre proclamados por la Revolución Francesa.—Ciudad Lineal. Madrid, Editorial Estudio Juan Ortiz, s. a. (1932). 8.º—(Don. de los hijos del autor.)

Van Langenhove (Fernando).—*Cómo nace un ciclo de leyendas. Francotiradores y atrocidades en Bélgica.*—Madrid, Casa editorial Bailly-Baillière, 1916. 8.º—(Don. de ídem.)

Melgar (Francisco).—*Páginas de actualidad. 1914-1915.*—La Guerra alemana.—En desagravio.—Por...—Madrid, Sociedad General de Librería, 1916.—Folleto 8.º—(Don. de ídem.)

Las atrocidades alemanas.—Informe oficial de la Comisión nombrada para comprobar los actos cometidos en el territorio francés con violación del Derecho de Gentes.—París, Casa Editorial Garnier Hermanos, 1915.—Folleto 12.º—(Don. de ídem.)

Méndez Bejarano (Mario).—*Doctrinal de Preceptiva literaria.*—Por D...—(Sexta edición revisada.)—Madrid, Imp. de Cleto Vallinas, 1925. 8.º—(Don. de ídem.)

Boletín Oficial de la Dirección general de Instrucción Pública.—Año 2.º—1894. Cuaderno 1.º.—Colonias escolares de vacaciones.—Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1894. 8.º—(Don. de ídem.)

Claror.—*Oro y Escoria. Semblanzas breves, pero interesantes.*—Por...—Serie primera.—Cuaderno segundo.—Madrid, Imprenta Hispano-Alemana, 1915. 8.º—(Don. de ídem.)

Claror.—*Oro y Escoria.*—*Semblanzas breves, pero íntegras.*—Por...—Serie primera.—Cuaderno tercero.—Diciembre 1915. 8.º—(Don. de ídem.)

Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.—Madrid.