

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

RENTENED A LA BIBLIOTECA  
DEL  
MUSEO BARCELONES

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 invariableidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

El 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 LV.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1931.

NUM. 854.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Pedagogía y Sociología, por *Emile Durkheim*, página 161.—Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral, por el *Prof. D. Rafael Altamira*, pág. 166.—Las «Colonias de educación», por *D. José Mallart* (continuación), pág. 171.—Conferencia de la Basa Blanca sobre salud y protección del niño, pág. 179.

### ENCICLOPEDIA

Filosofía y Socialismo, por *D. Julián Besteiro* (conclusión), pág. 188.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Los dos artífices de la República, por *Teodoro Causi*, pág. 190.—Obras completas de don F. Giner de los Ríos, pág. 192.—Libros recibidos, página 192.

## PEDAGOGÍA

### PEDAGOGIA Y SOCIOLOGIA (1)

por *Emile Durkheim*,

Profesor en la Universidad de París.

Es grande honor para mí, del cual siento vivamente todo el peso, tener que sustituir en esta cátedra al hombre de elevada inteligencia y de firme voluntad, a quien debe Francia en tan gran parte la renovación de su primera enseñanza. En contacto íntimo con los maestros de nuestras escuelas desde que, hace 15 años, profesó la pedagogía en la Universidad de Burdeos,

(1) De su libro *Educación y Sociología*, próximo a publicarse en español en la Sección contemporánea de «Ciencia y Educación», editada por la casa Calpe.

he podido ver de cerca la obra a que quedará definitivamente ligado el nombre de M. Buisson, y conozco, por tanto, toda su grandeza. Sobre todo, cuando nos remontamos en espíritu al estado en que se encontraba esta enseñanza cuando se emprendió la reforma, es imposible dejar de admirar la importancia de los resultados obtenidos y la rapidez de los progresos realizados. Las escuelas aumentadas, y materialmente transformadas, los métodos racionales sustituyendo a las viejas rutinas de antaño, el gran alcance dado a la reflexión pedagógica, un estímulo general de todas las iniciativas, todo ello constituye con seguridad una de las mayores y más felices revoluciones que han ocurrido en la historia de nuestra educación nacional. Fué, pues, una verdadera dicha para la ciencia el que M. Buisson, creyendo terminado su cometido, renunciase a sus absorbentes funciones para comunicar al público, por medio de la enseñanza, los resultados de su incomparable experiencia. Una práctica tan extensa de las cosas, esclarecida, además, por una amplia filosofía, a la vez prudente y curiosa de todas las novedades, debía necesariamente dar a su palabra una autoridad que venían a realzar más el prestigio moral de su persona y el recuerdo de los servicios prestados en todas las grandes causas a las que M. Buisson ha consagrado su vida.

No apuro yo nada que se parezca a semejante competencia, tan especial. Así, tendría motivo para sentirme extraordinariamente preocupado ante las dificultades

de mi misión, si no me tranquilizara un poco el pensamiento de que problemas tan complejos pueden ser estudiados con ventaja por espíritus diversos y desde puntos de vista diferentes. Sociólogo; es, sobre todo, como sociólogo como yo os hablaré de educación. Además, lejos de que, al proceder así, nos exponamos a ver y a mostrar las cosas bajo un aspecto que las deforme, estoy convencido, por el contrario, de que no hay método tan propio para mostrar su verdadera naturaleza. Considero, en efecto, como el postulado mismo de toda especulación pedagógica, que la educación es cosa eminentemente social, lo mismo por sus orígenes que por sus funciones, y, por tanto, que la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquiera otra ciencia, y puesto que esta idea está llamada a dominar toda mi enseñanza, como dominaba ya la enseñanza análoga que yo daba, no hace mucho, en otra Universidad, me pareció conveniente emplear esta primera conversación en definirla y precisarla, a fin de que podáis seguir mejor sus aplicaciones ulteriores. No es que se trate de hacer de ella una demostración expresa en el curso de una sola y única lección. Un principio tan general y cuyas repercusiones son tan extensas sólo pueden comprobarse progresivamente, según vaya llegándose al detalle de los hechos y a su aplicación de los mismos. Pero lo que es posible desde ahora es daros una impresión de conjunto; es indicaros las principales razones que deben hacerlo aceptar, desde el comienzo de la investigación, a título de presunción provisional y bajo la reserva de las comprobaciones necesarias; es, en fin, señalar su alcance a la vez que sus limitaciones: tal será el objeto de esta primera lección.

## I

Es tanto más necesario llamar, desde luego, vuestra atención sobre este axioma fundamental, cuanto que no está todavía generalmente reconocido. Hasta estos últimos años —y aun pueden contarse excep-

ciones (1)—, los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo viendo en la educación una cosa eminentemente individual y haciendo, por consiguiente, de la pedagogía un simple corolario inmediato y directo de la psicología. Para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, la educación tendría antes que nada por objeto realizar en cada individuo, pero llevándolos al más alto grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general. Se estableció como verdad evidente que hay una educación, y una sola que, con exclusión de cualquier otra, conviene indiferentemente a todos los hombres, sean cuales fueren las condiciones históricas y sociales de que dependan, y es este ideal abstracto y único lo que los teóricos de la educación se proponían determinar. Se admitía que hay *una* naturaleza humana cuyas formas y propiedades pueden determinarse una vez por todos, y el problema pedagógico consistía en buscar de qué manera la acción educativa debe ejercitarse sobre la naturaleza humana así definida. Indudablemente, nadie ha pensado jamás que el hombre sea de pronto, desde que entra en la vida, todo lo que puede y debe ser. Déjase de sobra ver que el ser humano no se constituye sino progresivamente, en el curso de una lenta evolución que empieza con el nacimiento para no terminar hasta que se llega a la madurez. Pero se suponía que esta evolución no hace otra cosa que actualizar virtualidades, desentrañar energías latentes que existían, anticipadamente formadas, en el organismo físico y mental del niño. Así, pues, el educador no tendría nada esencial que añadir a la obra de la naturaleza. No crearía nada nuevo. Su papel se limitaría a impedir que

(1) La idea fué ya expresada por Lange, en una lección inaugural publicada en los *Monatshefte der Comeniusgesellschaft*, Bd. III, p. 107. La recogió Lorenz von Stein, en su *Verwaltungslehre*, Bd. V. Siguen la misma tendencia Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 vols., 1804; Natorp, *Socialpädagogik*, 1899; Bergemann, *Sociale Pädagogik*, 1900. Indicaremos igualmente G. Edgard Vincent, *The social mind and education*; Elsländer, *L'Education au point de vue sociologique*, 1899.

esas virtualidades existentes se atrofiasen por inacción o se desviasen de su dirección normal, o se desarrollasen con demasiada lentitud. Por tanto, las condiciones de tiempo y de lugar, el estado en que se encuentra el medio social pierden todo interés para la pedagogía. Ya que el hombre lleva en sí todos los gérmenes de su desarrollo, es a él, y a él sólo, a quien hay que observar cuando pretendamos determinar en qué sentido y de qué manera debe ser dirigido ese desarrollo. Lo que importa es saber cuáles son sus facultades nativas y cuál es la naturaleza de las mismas. Ahora bien, la ciencia que tiene por objeto describir o explicar el hombre individual es la psicología. Parece, pues, que ella debe bastar a todas las necesidades del pedagogo.

Desgraciadamente, este concepto de la educación está en contradicción formal con todo lo que nos enseña la Historia: no hay un solo pueblo, en efecto, donde haya sido puesto en práctica nunca este concepto. Desde luego, muy lejos de que haya una educación que tenga un valor universal para todo el género humano, no hay, puede decirse, ninguna sociedad en que no coexistan y funcionen paralelamente diferentes sistemas pedagógicos. ¿Está la sociedad formada de castas? Varía la educación de una casta a otra; la de los patricios no era la de los plebeyos, la del bramán no era la del sudra. Del mismo modo, en la Edad Media, ¡qué distancia entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería, y la del villano, que iba a aprender a la escuela de su parroquia algunos escasos elementos de cálculo, de canto, de gramática! ¿No vemos todavía en la actualidad variar la educación con las clases sociales, hasta con los medios sociales? La de la ciudad no es la del campo, la del burgués no es la del obrero. ¿Se dirá que esta organización no se justifica moralmente, que no se puede ver en ella más que una supervivencia destinada a desaparecer? La tesis es fácil de defender. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del acaso que les hace nacer

aquí en lugar de allá, de tales padres y no de tales otros. Pero aunque la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese recibido en este punto la satisfacción que espera, la educación no se haría por ello más uniforme. Aun cuando la carrera de cada niño no estuviese predeterminada, al menos en gran parte, por una ciega hereditariedad, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de traer aparejada una gran diversidad pedagógica. Cada profesión, en efecto, constituye un medio *sui generis* que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en la cual predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas; y como al niño se le debe preparar en vista de la función que está llamado a desempeñar, la educación, a partir de cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a que se aplica. Por esto la vemos, en todos los países civilizados, tender cada vez más a diversificarse y a especializarse, y esta especialización se hace cada día más precoz. La heterogeneidad que se produce así no se funda, como aquella otra de que hacíamos mención antes, en desigualdades injustas; pero no es menor. Para encontrar una educación absolutamente homogénea e igualitaria, tendríamos que remontarnos hasta las sociedades prehistóricas, en el seno de las cuales no existe ninguna diferenciación y aun así, esas sociedades no representan más que un momento lógico en la historia de la Humanidad.

Ahora bien, es evidente que estas educaciones especiales no se hallan en absoluto organizadas con vista a fines individuales. Indudablemente, ocurre algunas veces que tienen por efecto desarrollar en el individuo aptitudes particulares que estaban inmanentes en él, y que sólo pedían el entrar en acción: en este sentido, puede decirse que le ayudan a realizar su naturaleza. Pero ya sabemos hasta qué punto son excepcionales esas vocaciones precisamente definidas. Por lo común, no estamos predestinados por nuestro temperamento intelectual o moral a una función perfectamente determinada. El hombre corriente es eminentemente plástico; puede

ser igualmente utilizado en empleos muy variados. Así, si se especializa, y si se especializa bajo una cierta forma, de preferencia a otra, no es por razones interiores suyas; no va llevado a ello por necesidades de su naturaleza. Pero es la sociedad la que, para sostenerse, necesita que el trabajo se divida entre sus miembros, y se divida entre ellos de tal manera, más bien que de tal otra. Por esto ella prepara por sus propias manos, mediante la educación, los trabajadores especiales que necesita. Es, pues, para ella, y también por ella, como la educación llegó a diversificarse.

Hay más todavía. Lejos de que esta cultura especial nos acerque necesariamente a la perfección humana, no deja de sobrentender una decadencia parcial, y esto, aun cuando se encuentra en armonía con las predisposiciones naturales del individuo. Porque nosotros no podemos desarrollar con la intensidad necesaria las facultades que corresponden especialmente a nuestra función sin dejar que las otras se entorpezcan por la inacción, sin abdicar, por consiguiente, de una parte de nuestra naturaleza. Por ejemplo: el hombre, como individuo, no está menos hecho para hacer que para pensar. Más aún, puesto que es, sobre todo, un ser vivo y que la vida es acción, las facultades activas le son quizá más esenciales que las otras. Y, sin embargo, a partir del momento en que la vida intelectual de las sociedades alcanzó un cierto grado de desarrollo, hay y debe de haber, necesariamente, hombres que se consagren a ello exclusivamente, que no hagan más que pensar. Ahora bien, el pensamiento sólo puede desarrollarse desprendiéndose del movimiento, concentrándose en sí mismo, apartando de la acción al sujeto que se le entrega. Así se forman esas naturalezas incompletas, en las cuales todas las energías de la actividad se han convertido, como si dijéramos, en reflexión, y que, sin embargo, por muy truncadas que se encuentren por ciertos lados, constituyen los agentes indispensables del progreso científico. El análisis abstracto de la constitución humana jamás hubiese permitido prever que el hombre fuese sus-

ceptible de alterar de este modo lo que pasa por ser su esencia, ni que fuera necesaria una educación que preparase estas útiles alteraciones.

Sin embargo, sea cual fuere la importancia de estas educaciones especiales, no puede dudarse de que no son toda la educación. Hasta puede decirse que no se bastan a sí mismas; donde quiera que se encuentren, no se diferencian las unas de las otras más que a partir de cierto punto, antes del cual se confunden. Todas se apoyan en una base común. No hay ningún pueblo, en efecto, en el cual no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan. Es esta misma educación común la que pasa generalmente por ser la verdadera educación. Sólo ella parece merecer plenamente el ser llamada con este nombre. Se le concede una especie de preeminencia sobre todas las otras. Es, pues, de ella, sobre todo, de la que importa saber si, como se pretende, está incluida por completo en la noción del hombre y si se la puede deducir de esta noción.

En realidad, la cuestión no llega a ponerse para todo lo referente a los sistemas de educación que la Historia nos da a conocer. Se hallan éstos tan evidentemente ligados a sistemas sociales determinados, que, por lo mismo, son inseparables de ellos. Si, a pesar de las diferencias que separaban al patriciado de la plebe, había, sin embargo, en Roma una educación común a todos los romanos, esta educación tenía como característica ser esencialmente romana. Comprendía toda la organización de la ciudad, a la vez que era su base. Y lo que decimos de Roma podría repetirse de todas las sociedades históricas. Cada tipo de pueblo tiene su educación que le es propia y que puede servir para definirle con el mismo derecho que su organización moral, política y religiosa. Es uno de los elementos de su fisonomía. He ahí por qué la educación ha variado tan prodigiosamente según los tiempos y los países; por qué aquí acostumbra al indivi-

duo a abdicar por completo de su personalidad en manos del Estado, mientras que, en otras partes, por el contrario, trata de hacer de él un ser autónomo, legislador de su propia conducta; por qué era ascética en la Edad Media, liberal con el Renacimiento, literaria en el siglo xvii, científica en nuestros días. No es que, por una serie de aberraciones, los hombres se hayan equivocado sobre su naturaleza de hombres y sobre sus necesidades, sino que sus necesidades han variado, y han variado porque las condiciones sociales de que dependen las necesidades humanas no han permanecido las mismas.

Mas, por una inconsciente contradicción, lo que se concede fácilmente respecto al pasado no se quiere admitir para el presente, y menos aún para el porvenir. Todos reconocen sin dificultad que en Roma y en Grecia, la educación tenía por único objeto hacer griegos y romanos, y, por consiguiente, que era solidaria de todo un conjunto de instituciones políticas, morales, económicas y religiosas. Pero nos complacemos en creer que nuestra educación moderna cae fuera de la ley común; que hoy día depende menos directamente de las contingencias sociales y que está llamada a libertarse completamente de ellas en el porvenir. ¿No repetimos sin cesar que queremos hacer de nuestros hijos antes hombres que ciudadanos, y no parece que nuestra cualidad de hombre se encuentra naturalmente fuera de la acción de los influjos colectivos, ya que lógicamente es anterior a ellos?

Y, sin embargo, ¿no sería una especie de milagro que la educación, después de haber tenido durante siglos y en todas las sociedades conocidas todos los caracteres de una institución social, haya podido cambiar tan completamente de naturaleza? Semejante transformación parecerá más sorprendente todavía si recordamos que el momento en que suponemos que se ha realizado es precisamente aquel en que la educación empezó a transformarse en un verdadero servicio público; porque desde fines del siglo pasado es cuando se la ve, no sólo en Francia, sino en toda Europa,

tender a colocarse cada vez más directamente bajo la inspección y la dirección del Estado. Sin duda, los fines que persigue se separan, cada día más, de las condiciones locales o étnicas que las particularizaban antes; se hacen más generales y más abstractos. Pero no por ello quedan siendo menos esencialmente colectivos. ¿No es la colectividad, en efecto, la que nos los impone? ¿No es ella quien nos manda que desarrollemos ante todo en nuestros hijos las cualidades que les sean comunes con todos los hombres? Pero hay más aún. No sólo la colectividad ejerce en nosotros por medio de la opinión una presión moral para que entendamos así nuestros deberes de educador, sino que les atribuye tal valor, el cual, como acabo de indicar, se encarga ella misma de la tarea. Es fácil calcular que, si se empeña hasta tal punto, es porque tiene en ello mucho interés. Y, en efecto, sólo una cultura ampliamente humana puede dar a las sociedades modernas los ciudadanos que la colectividad necesita. Porque cada uno de los grandes pueblos europeos ocupa una extensión inmensa, porque lo integran las razas más diversas, porque el trabajo está allí dividido hasta el infinito, los individuos que lo componen son de tal modo diferentes los unos de los otros, que casi no hay nada de común entre ellos, excepto su cualidad de hombre en general. No pueden, pues, conservar la homogeneidad indispensable a todo *consensus* social sino a condición de ser lo más semejantes posible por el único lado por el cual se parecen todos, es decir, por su condición común de seres humanos. En otros términos, en sociedades tan diferenciadas, no puede haber otro tipo colectivo que no sea el tipo genérico del hombre. Con que éste venga a perder algo de su generalidad, con que se deje penetrar por cualquier reversión al antiguo particularismo, se verá a esos grandes Estados resolverse en una multitud de pequeños grupos parcelarios y descomponerse. Así, nuestro ideal pedagógico se explica por nuestra estructura social, lo mismo que el de los griegos y de los romanos no podía comprenderse sino por la organización de

la ciudad. Si nuestra educación moderna no es más estrechamente nacional, hay que ir a buscar la causa a la constitución de las naciones modernas.

No es esto todo. No sólo es la sociedad la que ha elevado el tipo humano a la dignidad de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que es ella también la que lo construye, y lo construye según sus necesidades. Porque es un error pensar que ese tipo está incluido por entero en la constitución natural del hombre, que basta con descubrirle en él por una observación metódica, y luego hermosearlo con la imaginación, llevando, mediante el pensamiento, al más alto desarrollo, todos los gérmenes que en él se encuentran. El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha hecho, sino tal como la sociedad quiere que él sea, y ésta le quiere tal como lo reclama su economía interior. Prueba esto la manera como ha variado nuestro concepto del hombre según las sociedades. Porque también los antiguos creían hacer de sus niños hombres, lo mismo que nosotros. Si se negaban a ver un semejante en el Extranjero, era precisamente porque a sus ojos la educación de la ciudad era la única que podía hacer seres verdadera y propiamente humanos. Sólo que concebían la Humanidad a su manera, que no es ya la nuestra. Todo cambio de alguna importancia en la organización de una sociedad tiene como repercusión un cambio igualmente importante en la idea que el hombre se forma de sí mismo. Que, bajo la presión del aumento de concurrencia, el trabajo social se divida más, que la especialización de cada trabajador se haga más definida y más precoz, el círculo de las cosas comprendidas en la educación común habrá de restringirse, y, por lo tanto, el tipo humano será menos rico en caracteres. Hace poco todavía, la cultura literaria estaba considerada como un elemento esencial de toda cultura humana, y ya acercándonos vamos a un tiempo en que ella misma no será quizás más que una especialidad. De la misma manera, si existe alguna jerarquía re-

conocida entre nuestras facultades, si hay algunas a las que atribuyamos una especie de primacía, y que debemos, por esta razón, desarrollar más que las otras, no es que esa dignidad le sea intrínseca; no es que la naturaleza misma les haya atribuido siempre ese rango eminente, sino que esas facultades tienen para la sociedad un valor más alto. Y, como la escala de estos valores cambia necesariamente con las sociedades, esta jerarquía no ha permanecido nunca la misma en dos momentos distintos de la Historia. Ayer era el valor el que ocupaba el primer plano, con todas las facultades que implica la virtud militar; hoy día es el pensamiento y es la reflexión; mañana será quizás la finura del gusto, la sensibilidad para las cosas del arte. Así, en la actualidad como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en los detalles, obra de la sociedad. Es ella la que nos traza el retrato del hombre que debemos ser, y en este retrato vienen a reflejarse todas las particularidades de su organización.

(Concluirá.)

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

por el Prof. D. Rafael Altamira,

Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Central.

#### Advertencia preliminar.

Creo que es bueno comenzar manifestando cuál es mi criterio respecto de la clase de proposiciones de que forma parte la exposición actual. A mi juicio, y desde un punto de vista general, los trabajos destinados a servir de base de discusión en una Asamblea más o menos numerosa no deberían expresar la opinión personal del autor, resumida en forma de conclusiones que terminan un razonamiento. Cualquiera que pueda ser la utilidad de este proce-

(1) Trabajo presentado al V Congreso Internacional de Educación moral (París, 1950).

dimiento, la considero siempre como muy inferior, para el objeto científico que se persigue, a la derivada del medio siguiente: limitarse a plantear las cuestiones y esforzarse por agotar, hasta donde cada uno pueda hacerlo, las sugeridas por los diferentes aspectos y por las razones en pro y en contra de cada asunto.

Las conclusiones, si es que se puede llegar a formularlas, nacerán más precisa y eficazmente que si proviniesen de un pensamiento individual, de las deliberaciones de la Asamblea, es decir, del concurso de muchos pensamientos y de muchas experiencias individuales, suponiéndolos, desde luego, animados de la intención sincera de buscar la verdad y no del deseo de defender, a toda costa, una opinión preconcebida.

Según el criterio que acabo de indicar, el presente trabajo será, pues, principalmente, una exposición de cuestiones y de problemas, con la intervención mínima de una doctrina personal; salvo en cuanto esta doctrina sirva, inevitablemente, para plantear los problemas mismos.

#### *Determinación precisa del objeto.*

Para mí, la forma en que se nos da el problema: *Utilización de la historia en la educación moral*, se presta, sin duda alguna, a dos interpretaciones. La más natural y la más lógica en el terreno propiamente gramatical sería la de comprender que se ha pensado en la utilización conveniente o deseable de los conocimientos históricos como elementos aprovechables en la educación del hombre y, sobre todo, en la del niño y el adolescente. Una interpretación de este género lleva a suponer una «educación moral» independiente de la «enseñanza de la Historia», y en la cual esta última no es más que un auxiliar subordinado a la primera. Esto supone también que la «educación moral» exista, en el programa escolar, sea como materia fundamental, aparte de las otras, sea como preocupación y fin presente siempre en el espíritu del maestro, y que, sin que constituya un estudio separado en el empleo

del tiempo escolar, el maestro aproveche todas las ocasiones propicias para ocuparse en ella, y emplee en cada una el material correspondiente de conocimientos, sean de naturaleza histórica o de cualquiera otra condición.

La segunda de las interpretaciones sugeridas antes nos llevaría a una posición enteramente distinta de la precedente, a saber: el problema quiere indicar, de una manera concreta, la utilización misma de la enseñanza especial de la Historia (es decir, en esta enseñanza y con motivo de ella) para la educación moral del alumno, en tanto que esta educación moral pueda surgir con motivo de dicha enseñanza o pueda recibir auxilio de ella.

A pesar de la diferencia que existe, desde el punto de vista pedagógico, entre las dos interpretaciones que he indicado, es evidente, en mi sentir, que hay entre ellas un fondo común de cuestiones, no solamente porque la materia es siempre la misma, a saber, los hechos históricos y las observaciones y reflexiones a que dan lugar, sino también porque, en un momento u otro de la función educativa de la escuela (y, en general, de toda la función educativa social, escolar o no), estos hechos, estas observaciones, estas reflexiones tendrán sustancialmente los mismos efectos y su utilización tropezará con las mismas dificultades y con los mismos problemas. Así, pues, podemos omitir la diferencia de interpretaciones a que hemos hecho alusión, considerando que el examen de las cuestiones sugeridas normalmente por la utilización de la Historia en la educación moral es aplicable en los dos casos. Ya veremos, en efecto, que la «aplicabilidad» del saber histórico a la formación moral depende de factores que son siempre los mismos, a saber: 1.º, de la naturaleza especial del conocimiento histórico (a diferencia de cualquier otro orden de conocimientos); 2.º, de la psicología del niño y de su interpretación de estos conocimientos, como también de su aptitud mayor o menor para recibir una educación moral; 3.º, del ambiente social extraescolar que rodea al educador, y que puede bien ayu-

dar, bien contrariar a la acción educativa deseada.

Lo que me parece, por el contrario, de una importancia invariable, en todos los casos, es la diferencia entre el problema que tenemos que estudiar en este momento y los tocantes a la modificación de los medios, y los procedimientos intelectuales propios de la enseñanza de la Historia para obtener un resultado moral, como, por ejemplo, la rectificación de los textos de Historia utilizados en la enseñanza, despojarlos de todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incompreensión o la animosidad entre los pueblos, por razones de raza, de religión, etc. Este es un trabajo *negativo*; pero es un trabajo preliminar indispensable. El trabajo *positivo*, que consiste en introducir en estos libros, e inmediatamente en la enseñanza oral, tanto o más (más en mi opinión) que en la del libro (1), el «espíritu» que se llama «internacional», o cualquier otro semejante, sea como *materia*, sea como *intención*; y la misma reforma general en el sentido moral de la enseñanza, cualquiera que sea la materia o el orden de conocimientos que la constituyan. Todas estas cuestiones han sido ya ampliamente estudiadas en los precedentes Congresos de educación moral, lo mismo que en Congresos análogos, por ejemplo, el de Praga de 1927; en los trabajos de la Oficina Internacional de Educación; en la Comisión de la Enseñanza de la Historia del Comité Internacional de Ciencias históricas; en la Dirección de «Relaciones y Educación» de la Fundación Carnegie, y, en general, en todos los centros y en todas las Asociaciones que se preocupan del problema de la educación. En España, la atención prestada a estas cuestiones ofrece una tradición ya suficientemente larga, que se remonta a los 10 últimos años del siglo XIX. Esta tradición abunda en proposiciones y en inicia-

(1) Las razones pedagógicas de esta preferencia, o más bien de la mayor importancia que doy a la enseñanza oral de la Historia en las primeras clases, se encuentran en mi librito *Indicaciones para el empleo de los libros de Historia de España*, publicación de la Academia de la Historia.

tivas de carácter pedagógico muy anteriores a la última guerra, aparte el hecho esencial y digno de notarse de que la enseñanza histórica en España ha estado siempre exenta de nacionalismo agresivo contra los demás países. Desde el punto de vista de la historia americana de la época colonial, las mismas doctrinas y las mismas iniciativas se observaron en varias Repúblicas de lengua española con resultados prácticos, expuestos en algunos nuevos textos de libros escolares (1).

De todo este trabajo, tan copioso ya, es indudable que se puede recoger una serie muy rica de observaciones y de conclusiones, que servirían para establecer una doctrina de aplicación inmediata. Pero, repito, estos problemas son, a mi juicio, distintos (aunque pertenecen al mismo orden de preocupaciones educativas) del que debe ocuparnos ahora. Por ejemplo, la modificación de los libros de texto; la introducción en los programas de materias especiales, como las relativas a la Sociedad de Naciones, al pacifismo y a otras reformas del mismo género, son cuestiones que llamaríamos instrumentales en la obra total de la enseñanza, y su eficacia positiva depende, precisamente, de la solución que se dé a esta cuestión que se expone ahora al Congreso.

En efecto, la cuestión actual, «Utilización de la Historia en la educación moral», plantea, a mi juicio, los problemas pedagógicos siguientes:

1.º El problema previo y fundamental, ¿se puede o no emplear la Historia en la educación moral y, en caso afirmativo (en principio), *en qué medida o en qué dirección* de la enseñanza histórica es posible emplearlo con eficacia?

2.º Una vez resuelto este problema preliminar, viene el de *cómo* hay que emplear la enseñanza histórica con un fin moral (procedimiento, método pedagógico).

(1) Me he ocupado especialmente de estos ejemplos anteriores, españoles e hispanoamericanos, en mi estudio *El valor social del conocimiento histórico* (Madrid, 1922) y en mi exposición sobre la *Enseñanza de la historia en España*, presentada en 1950 al Comité Internacional de las Ciencias históricas.



En función, precisamente, de este segundo problema, sobre la base del hecho ya probado de que hoy, en general, la enseñanza de la Historia no se utiliza para obtener, en mayor o menor escala, un efecto de moralización de las ideas y de los sentimientos de los educadores, o, lo que es peor, se utiliza, pero de tal manera, que se llega exactamente al resultado contrario, se plantea, lógicamente, el estudio de las reformas necesarias en esta enseñanza histórica (materia, programa, método, etc.), para llegar al objeto deseado.

## I

Si las consideraciones precedentes son exactas, la primera consecuencia es caracterizar el problema planteado, no como una cuestión abstracta o teórica, sino como una cuestión muy concreta y específica, cuyas dos bases fundamentales son las siguientes:

1.<sup>a</sup> Determinación científica exacta de los elementos de experiencia moral e in-moral que contiene la historia de la Humanidad.

2.<sup>a</sup> Determinación de la experiencia pedagógica obtenida por los maestros y los profesores sobre la reacción moral que produce en los alumnos el saber histórico adquirido en la escuela, es decir, en los diferentes grados de la enseñanza en que se dan conocimientos históricos.

Si se examinan a fondo los razonamientos desarrollados hasta ahora en la exposición de lo que se ha llamado comúnmente «la utilidad del saber histórico», me parece fácil llegar a la doble conclusión de que dichos razonamientos corresponden, en general, a una estimación demasiado abstracta del problema, y que se refieren, con preferencia, al hombre adulto. Que se tome por ejemplo lo que se dice y se repite desde hace siglos por todas partes (casi siempre por pura repetición de las mismas ideas, sin ninguna aportación original) sobre la pretendida utilidad de la Historia como «maestra de la vida humana», según la conocida frase de Cicerón. La misión que se concede a la Historia en general

cuando se interpreta esta frase es la de ser guía del hombre actual en su conducta social, sobre la base de la experiencia lejana que ofrecen la conducta de los hombres pasados y las consecuencias a que les ha conducido su manera de proceder, o, en otros términos, lo que se llama el valor de la Historia desde el punto de vista del ejemplo. Esta pretendida utilidad de la Historia supone una conclusión demostrada de la cuestión general relativa al valor práctico que tiene para cada individuo la experiencia aportada por la vida de los demás y la reflexión sobre ella; pero no se puede menos de dudar de que semejante conclusión sea tan segura y tan indiscutible como se la supone; porque conviene, ante todo, darse cuenta de si, realmente, la observación de las reacciones producidas en cada generación y en cada individuo revela o no que han aprovechado los ejemplos anteriores o contemporáneos. La prueba, muy accesible a todo observador, de la facilidad con que los hombres olvidan las más duras lecciones de la Historia, incluso las que han recibido personalmente, parece más bien conducir a una conclusión contraria. Bastará darse cuenta del olvido visible en que comienza a caer ya, para muchas gentes, la trágica experiencia de la guerra de 1914-1918, aunque las generaciones que la han soportado están aún vivas y a pesar de la copiosa literatura que se esfuerza diariamente por recordarla. Cualesquiera que sean las causas de este rápido olvido (la creencia optimista de que la guerra futura podrá tener consecuencias diferentes o la fuerza superior en el espíritu humano de las pasiones y de los intereses que impulsan a la violencia, como medio de resolver los problemas fundamentales de la vida humana nacional e internacional, o tal vez, una imposibilidad invencible para el hombre de renovar las direcciones y los procedimientos de su actividad social), el resultado es siempre el mismo.

La conclusión a que parece llegarse así es la de que es necesario revisar la cuestión en sí misma y saber si nos encontramos frente a algo irremediable o si, por el

contrario, se trata de algo sobre lo cual una cierta acción del conocimiento histórico, guiada de manera diferente a la empleada hasta ahora, puede o no producir en el espíritu humano consecuencias distintas a las que hasta el presente podíamos observar.

Naturalmente, no se puede llegar a esta revisión con razonamientos abstractos. No podemos fundarnos sólidamente más que en las observaciones psicológicas de los maestros. Ellos únicamente pueden y deben decirnos las consecuencias finales que los alumnos sacan de la Historia, o, en otros términos, las reacciones que produce en ellos el conocimiento de los hechos fundamentales de la vida pasada de la Humanidad. Con este fin, los estudios concretos en el género de los presentados por Dovet y Fridrich en el Congreso de Praga (1927) y muchos otros parecidos son documentos de primordial importancia. Lo mismo puede hacerse con respecto a los adultos por observaciones e informaciones análogas.

Hay que tener en cuenta, ciertamente, la objeción de que estas comprobaciones de hechos responden al género de enseñanza de la Historia que, hasta el presente, se ha realizado y que se estima, en general, por todos aquellos que tienen la preocupación moral, como imperfecta y, en muchos casos, opuesta al fin pretendido. Pero no podemos perder de vista el hecho de que esta enseñanza contiene, necesariamente, al lado de direcciones tal vez apasionadas, imperfectas o viciosas, elementos objetivos y variables de saber histórico, es decir, de hechos que en el método de la más pura enseñanza no se podrían suprimir sin deformar en su esencia el cuadro de la vida pasada. Así, pues, necesariamente, toda deformación, por plausible que sea su razón, llevaría inevitablemente al riesgo de una reacción todavía más peligrosa, el día (más o menos remoto, pero seguro) en que el alumno llegue a comprobar por sí mismo que le han ocultado acontecimientos importantes. Es, pues, necesario plantear la cuestión en el terreno de la verdad histórica y no en el de una

ficción, aun cuando sea con un fin moral. Las dificultades de un problema, si es que se puede llegar a resolverlo, no se evitan haciendo desaparecer el problema, sino viéndolo tal como es. La experiencia que se busca debe, pues, comprender, no solamente los casos de enseñanza mal dirigidos o mal expuestos, sino también el caso de una enseñanza tan perfecta y tan objetiva como sea posible.

## II

Con lo que se ha dicho más arriba, la cuestión del valor de la Historia *desde el punto de vista del ejemplo* no me parece, sin embargo, agotada. Se concibe, de ordinario, este valor, desde el punto de vista del ejemplo, como en el dominio penal; es decir, se supone que los errores cometidos por la Humanidad y sus terribles consecuencias pueden o deben servir a los hombres del porvenir para no incurrir en ellos de nuevo. Convendría preguntarse, sobre este punto, si precisamente la prueba repetida de que, en esta forma o en este orden de hechos, la Humanidad no parece haber aprendido nada o muy poco, puede generalizarse y justificar la conclusión más o menos definitiva de que lo mismo ocurre con todos los ejemplos de la Historia presente. Que la Historia no hace reflexionar a los hombres cuando se trata de *ciertos errores, de ciertas pasiones o de ciertos vicios*, parece cosa cierta, a lo menos por el momento y dados los procedimientos de enseñanza seguidos hasta el presente. ¿Habría que formular una conclusión parecida para todos los demás dominios de la conducta humana? El número de veces que, en nuestros días, el instinto de imitación (que proviene de una admiración anterior unida, en muchos casos, sin duda alguna, a una predisposición personal) ha hecho caer en el terreno de la delincuencia a muchos niños, alucinados por las historias del cinematógrafo, no es más que la expresión aguda, causada por las condiciones de la vida presente, del mal ejemplo dado a muchos adultos por la historia de crímenes y por las biografías de los

grandes criminales (la leyenda fascinante del célebre delincuente, difundida por las novelas populares, las novelas de folletín y las noticias de la Prensa). Pero la existencia de estos hechos disminuye acaso la existencia de otros, expresivos de imitaciones nobles, elevadas, como todas aquellas que se deben, por ejemplo, a las *Vidas paralelas*, de Plutarco. Dejemos a un lado la cuestión de saber si alguna de estas imitaciones (las de los grandes capitanes; las de los héroes de las guerras) son precisamente deseables o no. Basta probar que han sido originadas, durante siglos, y que lo son todavía, de una manera más o menos oportuna, por motivos de orden elevado y moral, y que estos ejemplos no son los únicos que ha sugerido a los hombres, para un cierto concepto del bien desde el punto de vista moral, el estudio de la Historia. Y si a esto se añade que la imitación de los grandes ejemplos, lógicamente, menos frecuente en los otros dominios de la vida humana que en los de la política y las armas, porque, hasta el presente, los casos en que la enseñanza de la Historia se ha ocupado de ellos son raros, nos parecería poco fundado decir que, multiplicando estos ejemplos (de prudencia, de justicia, de filantropía, de piedad, de sacrificio por la verdad y por la ciencia, etc., haciéndolos resaltar como lo merecen), la posibilidad de las sugerencias que se desprenden de ellos aumentará, al mismo tiempo que se neutraliza el efecto de las sugerencias nocivas y que se dará a la Historia una eficacia moral positiva. Observemos sobre este punto un hecho que los moralistas conocen bien: que la tendencia espontánea a imitar lo que nos parece superior y admirable es de naturaleza psicológica, parecida en los casos de los buenos y los malos ejemplos. Por esto es por lo que, salvo las excepciones debidas a una predisposición personal muy acentuada y sobre la cual, desgraciadamente, la educación no puede nada, el problema consiste simplemente en dirigir esta tendencia en uno o en otro sentido.

(Continuará.)

## LAS «COLONIAS DE EDUCACIÓN»,<sup>(1)</sup>

por D. José Mallart.

Del Instituto de Orientación Profesional.

(Continuación.)

### Emplazamiento y construcción de las Colonias de educación.

Ya hemos examinado en la primera parte las ventajas que ofrece el ambiente del campo para la educación. De ello se desprende que el lugar más indicado para la creación de establecimientos que sean centros de verdadera formación humana lo encontraremos en el campo. En pleno ambiente natural es donde mejor se encuentra aire, sol y posibilidades para que los educandos y los sujetos a tratamiento reeducativo puedan expansionarse en las mil actividades que su desarrollo físico e intelectual ha de aprovechar. Por otra parte, si se procura fácil comunicación con la ciudad, se permitirá tomar los elementos educativos que el centro urbano puede, indiscutiblemente, proporcionar, y que han de servir para extender las posibilidades de formación general y profesional y para vigorizar espiritualmente a maestros y directores con el estímulo de la vida férvida y de la relación cultural que proporcionan los núcleos urbanos.

Las razones de higiene serían suficientes para que no quedara ninguno de esos locales viejos del centro de las poblaciones, destinados por la beneficencia pública a la educación, y para que se llevase del ambiente de polvo y de bullicio de nuestras ciudades a tantos individuos de energías limitadas que tienen que ponerse bajo la tutela social. Las mismas razones bastarían también para que se trasladasen tantas escuelas situadas en calles estrechas e inmundas, y tantas más que sufren los inconvenientes del aire impuro, del ruido y de la falta de sol. Pero se suman razones de formación general inmediata y futura, y, sobre todo, de situación en la vida social y profesional.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

En salas de clase y talleres inmundos de casas y de calles inmundas, los jóvenes llegarán a conocer difícilmente la alegría en el trabajo. No es sólo la enfermedad del cuerpo lo que se elabora allí, sino que el espíritu corre también el peligro de que se apodere de él el tedio, el odio al trabajo, uno de los males peores que puede contraer el hombre, trabaje donde trabaje.

En establecimientos situados fuera de las poblaciones, con locales espaciosos y ventilados, con facilidades para organizar trabajos de temporada en cobertizos y al aire libre, con ambiente sano y labor estimulante, apenas se conoce la irritabilidad que produce la enfermedad y el descontento. Esto ya sería mucho ganado como lugar de trabajo para nuestros hombres de mañana. Pero hay que analizar las conveniencias de su formación propiamente profesional, a las que hay que ir de una manera gradual y lo más completa posible, y hay que tener en cuenta, sobre todo, el poder curativo y regenerador que tiene el trabajo en estos lugares, especialmente cuando está presidido por un espíritu comprensivo de las necesidades humanas de expansión.

Está demostrado que los jóvenes más adelantados y más capacitados, los profesionales de más sólida base, son los que tienen en la primera parte de su historial de trabajo el ejercicio de variadas ocupaciones fundamentales, que les han puesto en contacto con conocimientos indispensables para moverse un poco dentro del marco de una profesión, y les han dado la visión del experimentado y la iniciativa del que sabe ver las posibilidades de las cosas. En las colonias ha de hacerse una especie de bachillerato de las profesiones, aplicable a todas las profesiones sin distinción, mediante el cual el individuo forme una experiencia de aplicación común en sus futuras actividades profesionales, y seguramente en su vida entera. Las ocupaciones del cultivo de la tierra y de la cría de animales constituyen un aspecto muy importante; el trabajo de la madera y de los metales más corrientes, la construcción, dan lugar a una parte variadísima de experi-

mentación, de adiestramiento y de conocimiento directo.

Por otra parte, nuestros jóvenes y nuestros adultos en readaptación habrán de hacer allí mismo el aprendizaje o iniciación profesional de la manera más completa posible; unos, en las profesiones industriales y en los oficios; otros, en las funciones agrícolas. Para todo esto hace falta local espacioso y campo abierto, talleres amplios y tierra de labor. Esto difícilmente se podría obtener dentro del casco de las poblaciones, donde, por otra parte, las ampliaciones que hay que tener siempre a la vista para las posibles necesidades de desenvolvimiento y expansión de la obra se hacen difícilísimas, cuando no imposibles.

En campo abierto, la institución ve ofrecerse ante sí toda clase de posibilidades de crecimiento y de desarrollo. Esto hace mucho bien a la labor educativa y formativa que allí se realice. Por su parte, el personal dirigente puede ser estimulado fácilmente a una idealidad, con lo cual sentirá el gusto de preparar un porvenir mejor, siempre mejor, a la obra que está en sus manos; su trabajo será animado por la *espiritualidad de una cosa que puede llegar a ser otra más perfecta* con sólo poner el esfuerzo que se pone en cualquier empeño por el mero goce de la expansión de la personalidad.

Por lo que se refiere a los alumnos, las amplias posibilidades de actividad, la infinidad de motivos que se les pueden dar para las prácticas de formación preprofesional y profesional en las mejores condiciones higiénicas, el ambiente tonificador, el influjo moral de la sencillez y pureza de las cosas naturales son otras tantas razones que abogan por que el emplazamiento de los establecimientos destinados a la formación general y profesional de los niños y de los individuos colocados bajo la tutela social se haga, si no lejos de los centros de población, bastante separados del casco de las ciudades, en lugar que permita estar dispuesto a recibir las pulsaciones de la vida moderna que se desarrolla principalmente en los núcleos urbanos;

pero que permitirá también tener los pies en la tierra firme del campo para comprender y seguir mejor aquellas pulsaciones con el sano equilibrio que dan las cosas de la Naturaleza, sin caer en exageraciones ni en extravagancias.

Es corriente en nuestro país, cuando se trata de crear instituciones de enseñanza y establecimientos benéficos, pensar en grandes edificios y de vistosas fachadas. Esto requiere grandes sumas, y muchas veces los propósitos más laudables se estrellan ante la visión de unos presupuestos exorbitantes, trazados por arquitectos que, por lo general, tienen más afán de lucirse que de ser útiles.

No es de censurar que los arquitectos quieran hacer obras *arquitectónicas*, ni que quieran destacarse en el ejercicio de su profesión haciendo obras lo más acabadas posible. Pero no nos son necesarios esos magníficos edificios de nueva planta que nos quieren dar los arquitectos, y aun muchas veces son contraproducentes. Una institución de enseñanza y de educación, que ha de llevar, en parte principalísima, la vida de una explotación agrícola e industrial no necesita de este tipo de construcciones, que, por lo común, se destinan especialmente a conventos, colegios y orfanatos. Basta algo mucho más sencillo y mucho menos cerrado. Ni hace falta que se construyan edificios *ex profeso*, porque se pueden encontrar hechos con relativa facilidad.

Una antigua casa de labor, rodeada de campos y de espacio libre para las futuras construcciones que se vayan necesitando, puede muy bien servir de núcleo o de punto oficial a una nueva institución de enseñanza general y profesional. Tierra y albergue para los primeros colonos; eso es lo que hace falta para la creación de colonias de formación de hombres. Lo demás ya irá viniendo en el desenvolvimiento de las instituciones con la ayuda de los favorecedores—más fáciles de obtener con tiempo—y, sobre todo, con la abnegación de los directores y el trabajo de los dirigidos.

Por una parte, resulta mucho más eco-

nómico y factible; por otra, resulta más educativo que se aproveche la ocasión de prácticas de albañilería, carpintería, etc. Si nuestros alumnos entrasen en construcciones y locales completamente hechos, todas estas ocasiones se perderían, y habría que buscar otras ocasiones que, a veces, se encontrarían difícilmente. Interiniendo en la construcción, el valor de sus obras de aprendices será mucho mayor, desde todos puntos de vista. Si los trabajos han de servir para su misma casa o sus mismos talleres, se interesarán mucho más, trabajarán más a gusto. ¡Cuánto amor, cuánto entusiasmo se pone en las cosas que hacemos para luego utilizarlas nosotros mismos! La paralización y el abandono que vemos en algunos establecimientos públicos hay que atribuirlos, seguramente, en gran parte a que se trata de instituciones creadas de una vez, a las que no se estimuló a desplegar energías de crecimiento y expansión.

Por lo tanto, no hay razón para que dejemos de crear instituciones de enseñanza general y profesional, por lo menos para los más necesitados y para los desvalidos, escudándonos en que no tenemos suficientes fondos para hacer de una vez construcciones *ad hoc*. Un terreno inicial y una edificación para cobijarse simplemente son suficientes para empezar la obra. El tipo de colonia de educación y de aprendizaje que necesitan nuestros jóvenes y los individuos que tengan que readaptarse concuerda mucho mejor con las construcciones independientes, cada una adaptada a la función que tiene que desempeñar: granja agrícola, trabajo de los metales, labrado de maderas, etc. Esto no es ningún obstáculo para las relaciones de interdependencia que han de exigir entre los diversos sectores de la vida de la institución. En cambio, se puede favorecer la constitución de grupos por actividades más o menos especiales y profesionales, en los cuales se desarrolle el sentimiento corporativo y el noble orgullo de la profesión, que tanto bien produce desde el punto de vista del amor al trabajo y del bienestar social.

Para todas estas instituciones, el cobertizo ha de representar, seguramente, el tipo dominante de la construcción destinada a las actividades educativas y al trabajo. Tiene la gran ventaja de su sencillez, del poco coste, del fácil acomodo a las necesidades variables del trabajo y la enseñanza, y aun lo que tal vez sea más importante, hará participar convenientemente a los educandos o reeducandos de las ventajas que en nuestro clima suave y benigno ofrece el contacto continuo con los elementos naturales.

Se comprenderá que en una institución escolar donde las ocupaciones y los trabajos abarcan una parte muy importante de la actividad de los alumnos, la sala de la clase o aula, que era elemento capital en la escuela tradicional, pasa a tener una importancia muy secundaria y casi desaparece. Algún pedagogo moderno ha dicho que el mejor banco es aquel en que se sientan menos los alumnos; nosotros decimos que la mejor sala de la clase es la que los tiene menos tiempo *encerrados*.

Sin embargo, en la mayoría de las regiones españolas no se podrá prescindir de los locales cerrados, o, mejor, *cerrables*.

Los lugares de las colonias serán lugares de trabajo personal, y han de tener caracteres de taller, de laboratorio, de biblioteca, de museo, donde los alumnos trabajen, investiguen, lean, coleccionen. Habrán de tener grandes pizarras para proyectos, croquis, demostraciones y fuentes de toda clase de datos necesarios para la resolución de los problemas propuestos y para dar facilidades en los trabajos emprendidos. Al mismo tiempo, habrán de estar a disposición mapas y cuadros explicativos, que sirvan para la consulta de los educandos en el curso de sus ejercicios. A los elementos de esta clase se añadirá un decorado sencillo y alegre, que hable a los sentimientos y al espíritu, que sea hecho por los mismos alumnos, y, por lo tanto, que sea renovable.

La influencia que tiene la disposición y el orden de las cosas que rodean a los alumnos influye demasiado sobre la formación espiritual para que se deje de lado

esta cuestión. No hay duda que la intervención de los mismos colonos en disponer armónicamente el medio en que viven ha de ser altamente saludable.

Algunos de los juegos educativos, ocupación principal en la primera edad, se tendrán que hacer en el interior, por imposiciones del clima o por la índole de las ocupaciones. Pero las salas destinadas a los pequeños todavía pueden tener menos el carácter de «sala de clase». En ellas, todas las ocupaciones estarán impregnadas de aritmética, de geometría, de lenguaje, etc., pero las materias no se darán como una cosa hecha que hay que introducir en el espíritu del niño quieras o no, sino que cada niño las encontrará por sí mismo al buscar medios que le conduzcan a los objetos deseados. Se tratará de juegos o de trabajos y, por lo tanto, el ambiente de las salas de los pequeños y de los mayores debe permitir un margen muy amplio de libertad, para que puedan desenvolverse convenientemente las energías individuales y la personalidad pueda manifestarse plenamente. La estrechez, la rigidez, el orden externo matarían las iniciativas de los niños. El orden y la disciplina, elementos necesarios en toda obra, se imponen por sí mismos, condicionados por la necesidad de conseguir las finalidades que se desean. Los niños hablarán, se moverán de un sitio a otro exclusivamente para cuidar del trabajo que tienen entre manos, para documentarse, para buscar una herramienta, para resolver una duda.

El despertar de iniciativas, tan importante en todo el proceso educativo, no se logrará fácilmente si no es con un margen amplio de libertad de acción. El excesivo afán preceptista de muchos maestros, la preocupación de intervenir hasta en los mínimos detalles de la vida activa de los pequeños llevan a unos niños al apocamiento, al automatismo, y a otros a la osadía y al menosprecio de todo lo que sea reglamentación y orden. En cambio, el ejercicio de las propias iniciativas, la aplicación de la propia inteligencia para juzgar del resultado de una acción, la experimentación, la lógica de los hechos, tratándose

de un círculo reducido dentro del cual el niño no corre ningún peligro grave, enseña mucho más que todas las máximas y dirige mucho mejor que todos los preceptos de los mayores.

Cualquiera que haya visto niños en este ambiente y, sobre todo, que los haya visto llegar a los umbrales de la vida de hombre llenos de energía, equilibrados, juiciosos, dispuestos para producir y crear, no puede menos que pronunciarse defensor del trato educativo que tiene su ejemplo y su lugar más característicos en la colonia de educación.

### III.— Fundamentos del sistema educativo de las Colonias.

La educación que queremos para las colonias ha de ser activa por parte del educando. El individuo en actividad es como mejor se pone en contacto con las cosas, como mejor aprende sus propiedades, como mejor adquiere el conocimiento del mundo. En este aspecto, las manos moviendo el objeto para utilizar alguna de las propiedades de éste constituyen el instrumento determinante de toda una serie de perfecciones visuales, musculares, auditivas; es decir, de toda una experiencia, fuente de conocimiento.

Si examinamos un poco el fondo de la experiencia y de las adquisiciones de los niños desde su primera edad, veremos que se trata simplemente de *fenómenos de adaptación a las exigencias del medio y de satisfacción a las propias necesidades*. El afán indagador y experimentador es manifestación de la necesidad biológica fundamental.

El individuo, desde los primeros días de su vida, tiene que aprender a reaccionar favorablemente a su integridad vital en todas las ocasiones en que el medio ambiente le presente una dificultad, le plante un problema. Afortunadamente, la mayoría de las reacciones elementales de la primera edad se verifican por los mecanismos heredados, por los instintos, y son acertadas, sin que el buscar tal acierto haya costado gran cosa al individuo. Pero,

a medida que el campo de acción se extiende, la vida se complica, el medio ofrece dificultades nuevas. Ante ellas, el individuo tiene que recurrir a la experiencia y al conocimiento.

Ya hemos dicho anteriormente que, para vencer la dificultad nueva, se puede utilizar el tanteo, y que éste puede servir para las soluciones poco complicadas; pero que en cuanto la vida se complica, los instintos no bastan para satisfacer las necesidades internas, y el tanteo ciego es insuficiente para vencer las dificultades con que tropieza el individuo.

Entonces viene la inteligencia para responder según reclama la situación.

Pues bien, esta complicación de la vida se la hace normalmente el propio individuo a medida que se va desarrollando. El juego, el afán de nueva experiencia, el deseo de conocer y de actuar en situaciones nuevas ponen de manifiesto el fuerte impulso que tiene el niño normal en el sentido de la expansión e intensificación de su vida y de su relación con el mundo. La gran ley del desenvolvimiento es la que explica este impulso, que llega al individuo, obligándole a plantearse problemas él mismo, principalmente en forma de juegos, cuando las circunstancias de la vida corriente dejarían sectores funcionales fuera de la actuación necesaria, cuando la vida plantea demasiado pocas dificultades que vencer o no las presenta en el orden o en la forma que la Naturaleza las quisiera para el desenvolvimiento. En nuestras colonias deberemos, pues, preparar las circunstancias para que los alumnos actúen plenamente en sus funciones.

En el orden de actividades de manifestación predominantemente manual es donde, seguramente, se presentan al niño las dificultades más variadas, las más intensas y que más llamadas hacen a la inteligencia.

En la experiencia de intervención manual se plantean al niño infinidad de problemas que reclaman el concurso de la función intelectual, se pide solución de situaciones de relación de causa a efecto, de acomodación del proceder personal a las circunstancias variables.

En cambio, las cosas abstractas, la elaboración a base de elementos intelectuales de adquisición lejana, quedan por mucho tiempo vedadas al niño. Necesita mucha experiencia, mucha actividad en contacto con las cosas concretas para que pueda alejarse de éstas y elevarse a las regiones de la abstracción. Si examinásemos la curva normal del desenvolvimiento intelectual en el individuo, veríamos con bastante claridad una evolución desde la vida esencialmente dada al tanteo, a la experiencia, a la realización con las cosas concretas, a la llamada de la inteligencia como instrumento de adaptación (infancia), hacia otra vida que podríamos llamar automático-intelectualizada (edad adulta), en la que muchas de las adaptaciones han pasado al dominio de los hábitos y de los automatismos, mientras la función intelectual se hace, en gran parte, a base de abstracciones. Por lo tanto, ya tenemos perfectamente señalado el proceso que hay que seguir.

Los sistemas de educación hasta ahora, moldeados por mentalidades de adultos, quisieron que el niño se sometiera de golpe a los automatismos de la vida adulta y a las abstracciones que en la madurez, después de un largo período de experiencia y de solución de problemas, pueden constituir parte importante de la vida intelectual; pero fracasaron. Nosotros no repetiremos la prueba.

Por lo demás, la ciencia psico-biológica nos dice que el desenvolvimiento de las capacidades mentales requiere un proceso que empieza en el contacto con las simples resistencias que se oponen a la satisfacción de las más elementales necesidades de la vida (hambre, sed, movimiento), se continúa ante las exigencias de adaptación a la vida general, que plantea numerosos problemas de convivencia social y de utilización de recursos de todo orden para la máxima extensión e intensificación de la vitalidad individual (manejo de instrumentos de trabajo, adquisiciones culturales), y termina en la obtención de un sistema funcional de ahorro en el que, gracias a la automatización de todos aquellos

gestos que la experiencia ha dado como acertados y la repetición ha ido liberando del control de la inteligencia, y, además, gracias a la elaboración a base de una gran cantidad de elementos abstractos, el individuo puede hacer una vida de producción y de creación (edad adulta). En ella tiene lugar la utilización de las experiencias y de las adaptaciones del período del desenvolvimiento; en ella, la actividad va perdiendo carácter de prueba y de experimentación para tomar formas de trabajo.

Pero la mayor parte de las experiencias y de las adaptaciones son pruebas de trabajo; el tránsito hacia las formas de trabajo se inicia desde la infancia. En esta edad empiezan a realizarse experiencias que constituyen lo que podríamos llamar «juegos de trabajo». Las construcciones en la arena, las manipulaciones con infinidad de cosas que caen en las manos de los niños son manifestaciones de toda esa vida activa de ensayo y de adaptación que, sin dejar de ser juego, se orienta al trabajo.

Los niños trabajan para hacer su desenvolvimiento. Su naturaleza les pide actividad concreta. Las necesidades de su desenvolvimiento reclaman mucho contacto con las cosas, muchos problemas prácticos que resolver, y para ello hay que proporcionarles verdadero trabajo. He aquí el fundamento de los métodos de trabajo y de vida activa de aspecto profesional que queremos para las colonias.

*Hacer trabajar* a los niños parece algo duro; pero *permitirles trabajar* según reclama su desenvolvimiento normal es algo muy noble y muy liberador para la infancia. Es lo que proponemos para las colonias, interpretando los principios psico-biológicos de la educación.

Allí todo el trabajo que se proponga al niño ha de responder a sus necesidades de actividad, a sus apetencias externas e internas. Desde luego, tendrá que tener muchos caracteres de juego, y lo que verdaderamente revelará si es adecuado al desenvolvimiento será el entusiasmo con que el niño lo acoja. Si el trabajo sencillo de construcción o de transformación para el cual facilitemos los elementos supone la



satisfacción de algo que internamente siente el niño, el trabajo será adecuado; lo cual quiere decir que planteará problemas que resolver, que pondrá la tensión necesaria a las iniciativas individuales, que llamará a la inteligencia para que dicte las soluciones convenientes y rija las adaptaciones nuevas.

Lo mismo se hará con los adultos, con lo cual se les despertarán los sectores funcionales, siguiendo las leyes de la terapéutica del trabajo.

Sin el problema interesante, sin la finalidad sentida y deseada, la actividad es periférica, apenas hace llamada a las funciones centrales, no utiliza los recursos intelectuales. En cambio, cuando se presenta una dificultad que importa vencer, se movilizan todas las energías disponibles; las que quedaban en estado latente se ponen en función, y todo el desenvolvimiento se estimula.

Si los trabajos no dan lugar a formas de acción del orden de las actividades a que se entregan espontáneamente los individuos, si no siguen las normas por que rigen las experiencias de contacto con las cosas y la resolución de los problemas de adaptación al mundo, llevan al martirio de una imposición y no tocan los resortes de la energía latente, tan fáciles de poner en movimiento cuando el individuo tiene una dificultad interesante que vencer, cuando lleva en su interior un objetivo que realizar.

Hay que proponer a los niños y a los adultos en readaptación finalidades tangibles y concretas, sean de las que pueden ser alcanzadas por medio del trabajo manual con su acompañamiento de funciones mentales, o de las que exigen documentación en el dominio intelectual; y si queremos que se hagan buenas adaptaciones funcionales, que se estimule debidamente el desenvolvimiento general y se haga una verdadera terapéutica en los que tienen cierto horror al trabajo, encendamos el fuego de los entusiasmos humanos con objetivos interesantes, con finalidades que los individuos mismos sientan.

Por esto, en las colonias se proporcionarán a los niños muchos elementos para sus

experiencias de utilización de las cosas, para sus pequeñas construcciones y sus juegos, haciendo que en la acción educativa se desarrolle un plan de desenvolvimiento verdaderamente integral, en el que, muy lejos de figurar las clásicas «asignaturas» con sus programas rígidos y muertos, dominen la actividad entusiasta, el juego del trabajo. Para los inadaptados sociales tampoco se propondrá trabajo si no existen los correspondientes estímulos internos. Los métodos de enseñanza se orientarán ampliamente hacia la experiencia que supone la realización de trabajos concretos con finalidades sentidas, teniendo en cuenta que las soluciones que hayan de darse a los problemas de manifestación manual pueden reclamar las más elevadas funciones de la inteligencia, y con ello ser fuertemente estimulantes del desenvolvimiento. Así se preparará el equilibrio funcional de los individuos normales y se hará la restauración y la readaptación de los desviados.

Las colonias serán, ante todo, campos de juego y lugar de trabajo; pero el juego y el trabajo de la colonia serán lo que pida la formación humana integral de los alumnos y lo que señalen los mismos programas de enseñanza establecidos. Los ejercicios educativos y las enseñanzas se presentarán en la colonia de manera que encarnen perfectamente con las necesidades que sienten los alumnos, tomando elementos de juego o de trabajo.

Son muy pocas las formas docentes y los ejercicios educativos que, sin tener algo de lo que anima los juegos y el trabajo creador, sean capaces de poner a los alumnos en condiciones de resolver convenientemente sus actividades; porque este algo que anima los juegos y el trabajo es la necesidad o la finalidad deseada. Por lo tanto, la colonia procurará dar este algo animador.

Las materias escolares que gustan a los niños y a todos los que tienen sectores funcionales que desenvolver, las que se aprenden con facilidad, las que desempeñan una función verdaderamente formativa, son las que se aproximan al juego y al

trabajo creador. Las narraciones históricas, con su parte pintoresca y anecdótica, que invita al vuelo del espíritu (juego) y hace revivir hechos; los concursos de méritos, que traen consigo la lucha, son muy bien acogidos por todos. El trazado de mapas y croquis, la formación de colecciones y herbarios y otros ejercicios que participan del trabajo personal creador u ordenador son las labores características que se utilizarán en las colonias para introducir en las materias de enseñanza en forma sistemática.

Hace falta dar mucha vida en la colonia; son indispensables muchas cosas con las cuales poder actuar, muchos objetivos que realizar, y es algo difícil encontrar finalidades concretas capaces de estimular convenientemente a los niños para tantas actividades como se necesitan para la educación y la enseñanza en las primeras edades, en las que no se pueden hacer verdaderos trabajos. Pero, afortunadamente, el niño es muy estimulable por la ficción, y ésta ofrece recursos ilimitados al educador que sepa utilizarla.

Así puede hacerse, por ejemplo, que el niño se finja médico por un momento, para conseguir que sienta necesidad de aprender un punto de higiene. Incluso pueden simularse escenas enteras de la vida de los adultos, a modo de los juegos de imitación que organizan con tanta frecuencia los mismos niños. En todo esto se puede hacer que se necesiten determinadas adquisiciones comprendidas en el programa escolar y en el plan de formación de los alumnos, que se sienta vivamente necesidad de enterarse de multitud de cosas de ciencias y de artes.

En la colonia se provocará este interés para suministrar lo que piden los programas escolares, y cuando una necesidad de aprender esté ya satisfecha, se pasará en seguida a suscitar otro motivo, con otra ficción o con una realidad deseada.

De esta manera, los conocimientos se ponen al servicio de los propósitos, de las aspiraciones, y desempeñan su propia función, que es la de guiar la acción. El saber por el saber no tiene razón de ser, ni es

posible que se adquiriera si no existe en el individuo un propósito, una finalidad o una tendencia que tenga que utilizarlo en la vida ordinaria o profesional. En los adultos normales se tiene interés por el saber, aunque no se tenga que hacer de él una utilización inmediata, porque se considera que es un instrumento general para resolver los problemas que se puedan presentar. Además, cada punto nuevo del saber puede ser objeto de relaciones directas con los problemas de la vida práctica, gracias a la experiencia adquirida. Pero los niños y los adultos en cierto modo anormales son más pobres en este aspecto, y al tratar de educarlos o de reeducarlos, tenemos que renunciar totalmente al aprender por aprender, haciendo que todos sus actos de aprendizaje sean provocados por la necesidad de conseguir algo deseado.

En la primera edad tal vez se tendrá bastante con el saber que se pueda estimular en ciertas realizaciones que, en el fondo, son pura ficción y juego. Sin embargo, será necesario que se empiece pronto a poner la ciencia y las adquisiciones escolares al servicio de realidades más parecidas a las de la vida de adultos. Los niños también pueden adquirir conocimientos estimulados por el deseo de poseer realmente ciertas cosas y de producir determinados efectos. No hay duda que la personalidad está bastante desarrollada en la edad escolar para que los alumnos sientan necesidad de ejercer su influencia sobre las cosas reales y de hacer obra creadora.

Uno de los elementos principales con que contará la colonia para procurar a los niños finalidades sentidas, dentro de la esfera de las realizaciones comparables a las de la vida adulta, es el trabajo manual. Pero evitará que el trabajo manual limite al educando a trabajar por trabajar. El niño trabajará por conseguir algo que desee, para obtener un objeto que necesite; tendrá un plan ideal que hará que en sus actos aplique todas sus energías; los impulsos de voluntad que muevan sus reacciones tendrán la visión clara de un fin determinado que se ansía. Ahora será la construcción de una cometa, luego la de

carrito de madera o la de un objeto artístico con que adornar la propia habitación.

Para estos trabajos interesantes se necesitan ciertos conocimientos sobre materiales (ciencias naturales, industria), sobre formas y medidas (dibujo, matemáticas), cierto sentido práctico, iniciativa, habilidad, constancia y otras cualidades que se tienen que fomentar y que difícilmente se podrían ejercitar y estimular si los niños no encontrasen un número grande de motivos de acción atractiva.

Sin duda, estos motivos no utilizarán sólo el trabajo estrictamente manual. Por lo que hemos visto anteriormente, no existen verdaderos trabajos en que sólo actúe la mano, sino que existen labores de base predominante corporal.

El trabajo en las colonias no sólo abarcará las labores en que la mano desempeña el papel principal, sino también aquellas en que la inteligencia es la que lleva el peso central.

El cultivo de plantas nos da el tipo característico de una obra inteligente, fuente de experiencia científica y motivo de interés por saber, realizada en condiciones excelentes de ejercicio físico y de producción manual y corporal. Todo el mundo sabe que el niño busca por sí mismo esta clase de ocupaciones, procurando satisfacer necesidades naturales de actividad creadora y ordenadora en juegos que se proponen construcciones de toda especie, utilizando los más variados materiales que se encuentran a su alcance (piedra, barro, madera, etc.). Para el individuo que esté en tratamiento reeducativo también se encontrarán actividades de tipo profesional que respondan a sus gustos, y las mismas ocupaciones agrícolas serán en muchos casos una excelente terapéutica.

La manera de reaccionar la colonia, moviéndose siempre hacia fines deseados, trabajando por ideales sentidos, da lugar a que se aprendan muchas cosas y que se aprendan mucho mejor que por los procedimientos ordinarios, lo cual es muy importante para la instrucción del individuo; pero, sobre todo, hay que tener en cuenta otros aspectos más interesantes desde el

punto de vista educativo y social. La voluntad que se acostumbra a vencer dificultades que se oponen a las realizaciones deseadas se forja para las luchas del mañana; los impulsos voluntarios que se pongan plenamente al servicio de los trabajos de la colonia también se pondrán más tarde al servicio de los trabajos de la vida social general. El individuo que se acostumbre desde pequeño a vivir en la actividad de un trabajo que le entusiasma y llena su vida será más tarde el trabajador activo y entusiasta. El muchacho que en la colonia adquiera conocimientos, ante la necesidad que de ello tiene para conseguir un fin deseado, será el profesional estudioso que se afanará en introducir perfeccionamientos a sus obras. El inadaptado que sea iniciado a hacer obra personal entrará en deseo de que su vida tenga algo de creación y signifique una aportación a las adquisiciones de los hombres, haciéndose así todos intérpretes del mandato supremo que tenemos en este mundo en el sentido de la perfección.

#### CONFERENCIA DE LA CASA BLANCA SOBRE SALUD Y PROTECCIÓN DEL NIÑO

(Wáshington, 1930.)

Es ésta la tercera de las Conferencias así denominadas. La primera se dió en 1909, y uno de sus resultados prácticos fué la creación, en 1912, del «Children's Bureau», organismo federal encargado del estudio permanente de los problemas infantiles de los Estados Unidos. A ruego de esta Oficina, se reunió en 1919 la segunda Conferencia de la Casa Blanca; y, por último, el presidente Hoover convocó la tercera, que es la que hoy nos ocupa, para el mes de noviembre de 1930. Su propósito, expresado por el propio presidente Hoover en la sesión inaugural, fué el siguiente:

«El propósito fundamental de esta Conferencia es el de llegar a un acuerdo acerca de las garantías que puedan asegurarle al niño la salud del cuerpo y del espíritu.

Existen defensas y medidas protectoras de la infancia que pueden ser proporcionadas por la Comuna, el Estado o la Nación, pero que están fuera del alcance de los padres por separado. Encaramos estos problemas sin intentar menoscabar las responsabilidades y los valores ni atacar la santidad de los defensores por excelencia de la vida del niño, que son sus hogares y sus madres. Después de haber establecido todas las verdades científicas; después de haber instituído todas las defensas públicas; después de haber levantado todos los edificios necesarios para la educación y la enseñanza la hospitalización y el recreo de nuestros niños, sólo habremos realizado la décima parte de las gracias físicas, morales y espirituales que la maternidad otorga y el hogar confiere. De aquellas realizaciones, ninguna posee el afecto ni la dedicación del alma, que son prenda de las madres. Nuestro propósito de hoy es el de estudiar la manera de aportar nuestra ayuda para fortalecer la mano de la madre en favor de sus hijos...»

Con el objeto de ilustrar a los miembros llamados a tomar parte en la Conferencia, se editó previamente un interesante volumen de más de 600 páginas, en el que constan los resúmenes de los informes preliminares de los distintos comités. Tratándose, como se trata, de una publicación de carácter «confidencial», según lo establece el editor, Sr. H. E. Barnard, en su «Preámbulo», nos reducimos a reproducir el índice, absteniéndonos, con pesar, de incluir algunas de sus interesantes conclusiones y recomendaciones, que, aunque carezcan de carácter definitivo, son muy ilustrativas.

Como lo indica el índice, la Conferencia se dividió en 4 Secciones, éstas en diversos Comités y, a su vez, éstos en Subcomités correspondientes a los subtítulos de aquéllos. He aquí el índice completo:

## SECCION I

### SERVICIO MÉDICO

Comité A.: *Crecimiento y desarrollo.*

Herencia. Tipos humanos. Fatiga. Clima. Grupos por edades. Consideraciones

anatómicas y funcionales. Nutrición. Desarrollo mental. Valoración del niño individual. Enfermedad.

Comité B.: *Cuidados prenatales y maternos.*

Educación y enseñanza obstétrica. Cuidados de la madre y de la primera infancia. Organismos relacionados. Factores y causas de la morbilidad y de la mortalidad fetal, del recién nacido y de la madre. Ciencias básicas relacionadas con los problemas biológicos del embrión, el feto, el recién nacido y la madre.

Comité C.: *Cuidados médicos del niño.*

Introducción. Educación médica y medidas preventivas. Psicología y psiquiatría. Movimientos del cuerpo (la «postura»). Dentística e higiene bucal Lactancia. Servicio médico social. Nutrición. Estadísticas de mortalidad.

## SECCION II

### SERVICIO Y ADMINISTRACIÓN DE LA HIGIENE PÚBLICA

Comité A.: *Organización de la higiene pública.*

Alcance y propósito del estudio. Organización de la higiene federal. Organización de la higiene estadual. Acción de los departamentos municipales de higiene. Organización de la higiene rural. Relación entre los organismos oficiales y los no oficiales. Enseñanza y especialización. Administración de la higiene infantil. Relación de los médicos y los dentistas con los programas.

Comité B.: *Represión de las enfermedades transmisibles.*

Existencia. Servicio médico. Investigación. Educación. Resumen de conclusiones. Recomendaciones.

Comité C.: *Producción lechera y reglamentación.*

## SECCION III

## EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Comité A.: *La familia y la educación de los padres.*

Valores humanos fundamentales de la vida familiar. Fundación de la familia en relación al niño. Factores sociales que hoy influyen en la vida de familia. Influencia de las fuerzas económicas. Habitación y economía doméstica. Educación especializada. Educación de los padres. Recomendaciones.

Comité B.: *El niño pequeño y el preescolar.*

Estudio de las instituciones destinadas a la educación y enseñanza de los niños pequeños. Estudio de la educación y enseñanza del niño pequeño en el hogar. La vida del niño de cuatro años de edad. Recomendaciones.

Comité C.: *El niño escolar.*

Introducción. Qué es lo que las escuelas pueden hacer. Higiene del local escolar. Higiene del programa escolar. Servicio higiénico en las escuelas. El plan de estudios. Administración y organización del servicio de higiene escolar. Exigencias higiénicas de los diversos tipos de escuelas especiales. Preparación del maestro. Cooperación de la escuela y el hogar. Cooperación municipal. Legislación. Conclusión.

Comité D.: *Dirección vocacional y trabajo del niño.*

Dirección vocacional. Fines y propósitos. Organización del programa educativo de la dirección vocacional. Necesidades y recomendaciones. Trabajo del niño. Niños dedicados a trabajos agrícolas y demás. Ocupaciones peligrosas, accidentes industriales y primas de trabajo para menores damnificados. Problemas administrativos que encierran las leyes. Recomendaciones. Equiparación de la oportunidad y la protección.

Comité E.: *Recreo y educación física.*

Introducción. El niño preescolar. Descubrimientos. Recomendaciones relativas al niño preescolar. El niño de escuela primaria. Recomendaciones relativas al niño de escuela primaria. El recreo y la educación física en las escuelas secundarias. Objetivos. Recomendaciones. El recreo y la educación física fuera de la escuela. Recomendaciones. Revelaciones del plan de estudios. Legislación. Recomendaciones generales.

Comité F.: *Clases especiales.*

El niño desaventajado. El ciego y el semividente. El sordo y el corto de oído. El de habla defectuosa. El lisiado. Los niños de vitalidad inferior. Problemas de comportamiento. El retrasado mental. Discusión y recomendaciones con respecto al desaventajado. Los superdotados. Discusión y recomendaciones respecto a los superdotados. Resumen y recomendaciones.

Comité G.: *El niño fuera del hogar y de la escuela.*

Introducción. Influencias. Las iglesias. Instituciones para niñas. Recomendaciones. Trabajo del varón. Recomendaciones. Instituciones vecinales. Recomendaciones. Seguridad contra riesgos del juego. Recomendaciones. Cines y teatros. Recomendaciones. Diversiones comerciales. Recomendaciones. Radio. Recomendaciones. Lectura. Recomendaciones. Campamentos. Recomendaciones. Medio ambiente comunal. Recomendaciones. El niño en la industria. Recomendaciones. La vida rural. Recomendaciones. Instituciones. Conclusiones. Recomendaciones generales.

## SECCION IV

## EL NIÑO DESAVENTAJADO: PREVENCIÓN, ASISTENCIA Y PROTECCIÓN

Comité A.: *Organismos nacionales, estatales y locales en favor del niño desaventajado.*

El Gobierno federal y el bienestar infantil. La experiencia en pensiones y subsidios. El Estado y el bienestar infantil.

Relación interestadual. Unidades locales de asistencia y protección infantiles. Asistencia privada del niño desaventajado. Resumen de conclusiones.

Comité B.: *Niños física y mentalmente desaventajados.*

Principio fundamental y necesidades comunes. El sordo y el corto de oído. El corto de vista. Recomendaciones. El niño lisiado. Conclusiones y recomendaciones. Condiciones internas. Tuberculosis. Afecciones del corazón. Parásitos intestinales. Problemas de higiene mental. Urgencia de un programa preventivo y curativo. Problemas de la deficiencia mental. Adaptación vocacional. Resumen.

Comité C. 1: *El niño socialmente desaventajado. Dependencia y abandono.*

La Conferencia de la Casa Blanca y los niños dependientes. Los niños dependientes dentro del hogar. Niños nacidos fuera de matrimonio. La dependencia infantil afectada por la raza, la nacionalidad o la emigración. La corrección y prevención del abandono de niños. Asistencia del niño dependiente fuera del hogar. Causas y situación de la dependencia infantil. Oportunidades promisoras para la prevención de la dependencia y el abandono infantiles. Conclusiones y recomendaciones.

Comité C. 2: *El niño socialmente desaventajado. Delincuencia.*

El problema. Propósito del Comité. Necesidades fundamentales del niño. El delincuente en relación consigo mismo. El niño y su familia. El niño en relación con el Estado y la Comuna. El niño y la escuela. El niño y la Iglesia. El niño en relación con la industria. El niño en relación con las instituciones, los grupos y las influencias comunales. Recomendaciones.

Apéndice: Presidentes de Secciones y Comités.»

\*\*\*

De la versión taquigráfica de las reuniones de la Conferencia («The United Sta-

tes Daily», Wáshington, noviembre 28, 1930) copiamos los informes de las cuatro Secciones del Congreso y luego el Informe final, presentado por el Comité de Procedimiento.

Dicen así:

## SECCION I

SERVICIO MÉDICO. (Dr. Samuel McC. Hamill.)

1. Los conocimientos actuales sobre el crecimiento y desarrollo de los niños son muy vastos en algunos puntos, pero escasos en otros. Es importante admitir la existencia de algunos vacíos, reconociendo nuestra ignorancia, en lugar de teorizar con injustificada seguridad.

2. El conocimiento del proceso evolutivo de las primeras semanas de vida y del período de la adolescencia es particularmente reducido. En el futuro deberán estudiarse estos dos períodos con especial dedicación.

3. Una comprensión más amplia de los procesos fundamentales del crecimiento y desarrollo mental y físico es de todo punto necesaria. Ella exigirá una investigación armónica, incesante y escrupulosa por parte del experimentador, el clínico y todos los que cooperen en el estudio del niño.

4. Las condiciones sociales y económicas del ambiente en que vive el niño pueden ejercer profunda influencia en su desarrollo, así físico como intelectual. La alimentación, la fatiga y otros factores, como la capacidad de los padres, las oportunidades educativas, los inesperados riesgos de la enfermedad, etc., son de la mayor trascendencia y deben ser tenidos en cuenta en todo momento. La investigación científica que proporcione deducciones terminantes es difícil. Antes debe emprenderse el estudio de los verdaderos objetivos de la investigación, así como de una terminología clara y precisa.

5. Los factores mentales y emotivos tienen cierta importancia que se refleja en la salud física. Esto implica que el médico en particular ha de procurar comprender

las causas de la conducta de los padres y, más que nada, ha de ayudar a éstos a colocarse en un punto de vista elevado con respecto al gobierno de la vida de sus hijos.

6. A cada niño se le deberá ofrecer la oportunidad de disfrutar de la alimentación que, dentro de nuestros conocimientos actuales, es la indicada para llenar sus necesidades particulares. Un bien equilibrado régimen alimenticio deberá incluir, tanto en cantidad como en calidad, todos los elementos esenciales para los procesos del crecimiento. El consumo de una amplia cantidad de leche y huevos, frutas y verduras constituye una valiosa garantía de salud.

7. Las madres deben ser estimuladas para amamantar a sus hijos. La leche de madres sanas y bien nutridas constituye el alimento ideal de los niños. La alimentación artificial puede ser, en caso de necesidad, un sustituto aceptable, siempre que se practique bajo la dirección de un médico competente.

8. Ninguna serie de hechos aislados, tales como el peso y la altura, es suficiente para apreciar y juzgar la salud del niño. Los factores mentales y físicos, la historia anterior del niño, la raza, las condiciones actuales, su ambiente y sus oportunidades, todo tiene importancia. A las diferencias normales que existen entre niño y niño, deberá atribuirseles cierto peso.

9. El examen físico periódico constituye una valiosa garantía de salud. Estos exámenes deberán empezar con el recién nacido, para repetirse en adelante con intervalos convenientes. No se darán por terminados al iniciarse la vida escolar, sino que deberán proseguirse, por lo menos, hasta pasada la adolescencia. Los exámenes periódicos serán amplios y detallados, llevados a cabo por médicos conocedores del niño sano y de las complejidades del crecimiento y el desarrollo, así como de las manifestaciones morbosas peculiares a las distintas edades. Habrá que defenderse constantemente de la rutina superficial, así como de la aplicación impensada de las llamadas «normas».

10. La enfermedad ejerce una influencia perniciosa sobre el crecimiento y el desarrollo del niño. El mejor tratamiento consiste en la prevención.

#### Comité B.: *Cuidados prenatales y maternos.*

1. La mortalidad y la invalidez maternas e infantiles son innecesariamente elevadas. Las causas principales, en cuanto a la madre, son: la infección, la toxemia, la hemorragia y los accidentes; en cuanto al niño, el nacimiento prematuro, los accidentes, las deformaciones congénitas y la infección.

2. Estas causales pueden reducirse por medio de los cuidados apropiados de la madre durante el embarazo, el parto y el puerperio. Desde el instante de su nacimiento requiere la criatura tanta asistencia médica como la madre.

3. La aplicación generalizada de nuestros actuales conocimientos obstétricos mejoraría notablemente estas condiciones. El público debe ser educado acerca de la necesidad que existe de proveer de cuidados apropiados a las madres y de preparar personal especializado en dichos menesteres. Los diversos métodos que se emplean para educar a la mujer embarazada y al público en general son todos eficaces y deberán proseguirse. Los organismos nacionales relacionados ejercen una función útil despertando y dirigiendo la acción local. Las actividades locales deberán encuadrarse dentro de ciertas normas esenciales, pero teniendo siempre en cuenta que el exceso de reglamentación destruye la iniciativa local.

4. El cuidado apropiado de las madres y futuras madres dentro del hogar y en el hospital por medio de un servicio especial de maternidad deberá ser provisto por cada Comuna urbana o rural. Un programa amplio requiere la cooperación de médicos y enfermeras especializadas en obstetricia, y de otros colaboradores en los terrenos del servicio social, la economía doméstica y la instrucción.

5. Alguna modificación deberá iniciar-

se en los métodos de registrar y clasificar los casos de mortinatalidad y de mortalidad infantil y materna. Es particularmente lamentable que los nacidos prematuramente, que no tienen probabilidad alguna de sobrevivir, se registren actualmente como nacidos vivos. Esto lleva a un porcentaje indebidamente elevado de mortalidad infantil. Una documentación más precisa del número y las causas de muerte llevará a una mejor comprensión de dichas causas y a una prevención más eficaz de las mismas.

6. Las parteras son todavía necesarias en ciertas poblaciones rurales, debido a las condiciones existentes de raza y economía. Mientras exista esa necesidad, deberán tomarse medidas más acertadas para su preparación y vigilancia médica.

7. Las enfermeras constituyen un agente importante para la asistencia de la madre. Su preparación técnica en este terreno deberá ser fomentada y ampliada, tanto durante el curso de estudios que deberán efectuar como posteriormente a la terminación del mismo. Se hace notar la necesidad de que los instructores de enfermeras posean mejor preparación. También deberá estudiarse la preparación de las ayudantes de enfermeras para la asistencia maternal.

8. Una apropiada educación médica es fundamental en cualquier programa de asistencia maternal. En ese sentido recomendamos las siguientes mejoras:

Una correlación más estrecha entre la enseñanza obstétrica y las demás ciencias básicas.

La ampliación de las clínicas de mujeres bajo la dirección de las Facultades de Medicina.

El internado de los estudiantes de medicina en dichas clínicas de mujeres, para que puedan recibir, durante un período de tiempo suficientemente largo, enseñanza práctica y correlacionada de asistencia infantil y maternal.

La vigilancia personal, por parte del profesor de obstetricia, de la asistencia a domicilio que por partos hayan prestado los estudiantes.

Mayores facilidades en las Facultades de Medicina para ofrecer cursos de perfeccionamiento a todos aquellos que deseen hacerse especialistas, investigadores o profesores, y al facultativo de práctica general que desee ampliar sus conocimientos de obstetricia.

Las instituciones de educación y asistencia médica deberán gozar de un sostén económico adecuado.

#### Comité C.: *Asistencia médica del niño.*

Los resultados de las diversas investigaciones han puesto de manifiesto ciertos hechos y llevado a ciertas conclusiones definidas:

1. Existe una enorme cantidad de obra preventiva, llevada a cabo por individuos y por grupos de individuos, que resulta incompleta y desperdiciada, porque carece de coordinación. En pocas Comunas se lleva a cabo un programa completo de higiene infantil. Será necesario que las autoridades locales, o sus comisionados, estudien cuidadosamente las condiciones de la población, con el objeto de alcanzar una mayor coordinación.

2. Existen pruebas abundantes de la indiferencia del público, en general, con relación a las medidas de previsión. Deberá procederse a la educación intensiva del público, como medida aun necesaria. En dicha campaña es esencial la colaboración de la Prensa diaria. La práctica de las medidas preventivas constituye parte de la responsabilidad del médico, y su cooperación deberá solicitarse.

3. Es limitado aún el conocimiento del alcance de los malos movimientos o «posturas» del cuerpo. Sus efectos sobre la salud, según la opinión de muchos médicos, se pueden demostrar experimentando con pequeños grupos de niños. Deberá procederse a la investigación científica cuidadosa en ese terreno, en diversas localidades y en las distintas clases de población, con el fin de llegar a conocer su alcance y sus efectos.

4. La práctica de la higiene bucal y la dentística restauradora, llevada a cabo



durante varios años, ha mejorado la salud general, pero no ha conseguido disminuir la frecuencia de las caries dentales en los niños. Deberán proseguirse esos trabajos e iniciarse otros intensivos de carácter clínico experimental, en gran escala, con el fin de establecer definitivamente el papel que le corresponde al metabolismo mineral en la producción de las caries dentarias por acción alimenticia.

5. Los estudios de las instituciones de enseñanza para médicos, dentistas, enfermeras y cultores físicos manifiestan gran diversidad de planes, y, en muchos casos, absoluto desconocimiento de la atención que se debe prestar a las medidas preventivas. Se deberá instar a las autoridades administrativas de las diversas Facultades para que consideren seriamente la capacidad de los programas, como preparación de alumnos que puedan aconsejar respecto a las medidas esenciales de prevención.

6. Deberán celebrarse reuniones entre distintos grupos de educacionistas profesionales, para estudiar las cualidades esenciales, mínimas, de la enseñanza de la prevención y la manera más práctica de ajustar el programa a estas necesidades.

7. En tanto que no ha investigado el alcance de las medidas defensivas de la salud infantil dentro de actividades cuyos fines principales no son los de la salud, desea el Comité dejar constancia de su convicción de que en todas las actividades del bienestar infantil esas medidas son de suma importancia, a menudo son descuidadas, y deben proporcionarse siempre bajo vigilancia médica competente.

## SECCION II

### ADMINISTRACIÓN DE LA HIGIENE. (CIRUJANO GENERAL CUMMING.)

Los tres Comités de la Sección II presentaron a la Conferencia informes y discusiones detalladas de su obra y sus conclusiones. Con sólo una excepción, los informes fueron recibidos favorablemente por los delegados que los escucharon. Las

verdades más salientes, establecidas por el Comité de Represión de las Enfermedades Trasmisibles, que preside el doctor George H. Bigelow, fueron las siguientes: 1.º Que el conocimiento de los medios de represión de muchas enfermedades trasmisibles excede a su aplicación práctica. Si los conocimientos actuales se aplicaran en general, conseguiríamos una marcada disminución de los casos de dichas enfermedades. 2.º Que existen, sin embargo, muchas lagunas en nuestro conocimiento de los resultados de las medidas actuales y en el de las verdades fundamentales de las causas, distribución, prevención y represión de muchas de las enfermedades trasmisibles. El día que se hayan llenado esos vacíos se habrán simplificado y centralizado muchos de los esfuerzos tendientes a la represión. Y 3.º Que, como consecuencia, existen divergencias de opinión y de práctica respecto al procedimiento a seguirse para evitar o disminuir los casos de enfermedades trasmisibles. Esas divergencias recién se unificarán con el descubrimiento de verdades más precisas. El Comité destacó la necesidad que existe de servicios permanentes, bien equipados, de salud pública, con personal competente para distritos urbanos y rurales que cuenten con el debido apoyo comunal y las atribuciones legales relativas a todos los aspectos de la medicina preventiva.

El Comité de Producción Lechera y su Reglamentación, que preside Mr. H. A. Whittaker, insistió en el hecho de que el consumo de leche líquida en los Estados Unidos es demasiado bajo para la nutrición adecuada y económica del hombre. El país está muy por debajo del consumo óptimo de leche para el niño normal. Los organismos de higiene, públicos y privados, deberán activar su propaganda en favor del uso creciente de la leche de buena calidad, como parte su programa de alimentación correcta y de protección de la salud. Las mejores informaciones obtenidas indican que la cantidad aproximada deseable para el niño normal en período de crecimiento es un litro diario; pero que, por término

medio, nuestro niño consume una cantidad considerablemente menor. A pesar de que ha mejorado marcadamente la calidad sanitaria de la leche durante los últimos años, merced a la acción de las agencias de agricultura y salud pública, las investigaciones del Comité demuestran que son necesarias mayores mejoras en la inspección de la higiene y de la calidad de la producción lechera del país. El Comité especificó la recomendación de que deberán incorporarse a la reglamentación lechera requisitos uniformes equivalentes, por lo menos, a los comprendidos en la ordenanza sobre la leche que próximamente será recomendada por el Servicio Nacional de Salud Pública y la Oficina de Industria Lechera del Departamento Nacional de Agricultura. Es fundamental que toda la industria lechera sea inspeccionada y calificada lo más frecuentemente que sea posible.

El Comité opina que la leche de uso general puesta a la venta deberá ser pasteurizada antes de consumida. Se llamó la atención sobre la actividad saliente del Departamento Federal de Agricultura, tendiente al fomento del ganado de buena calidad en todo el país. Esta acción sistemática comenzó hace 10 años y ya se han alcanzado resultados trascendentales.

El Comité de Organización de la Higiene Pública, que preside el Dr. E. L. Bishop, establece, en su informe, que la administración de la higiene pública es una ciencia relativamente nueva, porque sólo en los últimos años ha sido suficientemente conocida la etiología de las enfermedades, para hacer posible la aplicación de las medidas específicas de represión. Es una ciencia difícil, porque, aparte de otras complejidades, encierra el problema de las relaciones humanas. Los métodos relativos a la aplicación de los conocimientos se han retrasado, pues, en relación al conocimiento de la ciencia de laboratorio, sobre la cual se basa la práctica administrativa. Estos hechos han dificultado considerablemente la labor del Comité, ya que carecía de señales luminosas que la guiaran. Asimismo ha procurado redactar, desde un punto de vista completamente indepen-

diente, un proyecto de procedimiento que, según la opinión de sus miembros, combina de la mejor manera posible el problema de la salud pública con el de la administración nacional de los elementos del gobierno americano.

El informe del Subcomité de la Organización Federal de la Higiene, que preside el Dr. Haven Emerson, encierra un aspecto que mereció enérgica oposición por parte de muchos de los miembros de la Conferencia, a cuya consideración fué sometido el segundo y tercer día del Congreso. El punto en discusión comprende la conclusión que se refiere a la transferencia de funciones, personal y rubro necesario para su mantenimiento, de las actividades de higiene de las Divisiones de Higiene Infantil y Maternidad del «Children's Bureau» al Servicio de Salud Pública, con excepción de las investigaciones de higiene, que son inseparables e indispensables para las funciones de dicho «Bureau», en el terreno del bienestar infantil y maternal. Sugiero la idea, pues, de que, de acuerdo con los deseos expresados por el Presidente, se refiera este punto en discusión al Comité de Continuación de la Conferencia, para que sea estudiado con más amplitud; asimismo propongo que el informe presentado por el Comité se incluya en la publicación oficial de la Conferencia, junto con el voto de oposición de Miss Abbott, y con una nota explicativa que indique que el punto va a ser objeto de nueva consideración por parte del Comité de Continuación, tal como lo propuso el Sr. Presidente.

La principal recomendación del Subcomité de Organización de la Higiene Federal comprendía la continuidad y aumento del personal y los subsidios federales, destinados al creciente desarrollo de las organizaciones de higiene en las poblaciones rurales de todo el país, para proveer a las necesidades higiénicas, generales y especiales de los niños.

El Subcomité de Organización de la Higiene Federal, que preside el Dr. John A. Ferrell, abogó por que en cada Departamento Estadual de Higiene se esta-

blezca un organismo, con personal técnico permanente, que se encargue de las necesarias actividades administrativas y las funciones especiales de salud pública. Se considera que el Estado deberá colaborar administrativa y económicamente con los condados y otros gobiernos locales, para organizar y mantener un servicio adecuado de higiene local. También se considera que el Gobierno federal deberá proveer, por intermedio de los Departamentos Estaduales de Higiene, y en proporción con las necesidades de cada Estado, el personal y las rentas necesarias para garantizar en cada población del país el establecimiento de un servicio de higiene que pueda hacer cumplir, por lo menos, lo que las autoridades propongan como normativo en cuestión de higiene.

El Subcomité de Organización de la Higiene Municipal, que preside el doctor Henry T. Vaughan, destacó el hecho reconocido de que ningún organismo de higiene municipal ha dividido sus funciones de acuerdo con las razas y la distribución por edades de su población, sino que ha coordinado las funciones especiales de sus divisiones de manera que puedan contribuir con mejor eficacia a la protección de los niños y al mejoramiento de la higiene infantil. Una buena medida de la prosperidad de un centro de higiene municipal la constituye el descenso de la mortalidad infantil y el mejoramiento de las condiciones higiénicas del niño y la Comuna.

El Subcomité de Organización de la Higiene Rural, que preside el Dr. Allen W. Freeman, llama la atención sobre el hecho de que, mientras existen en las ciudades diversas instituciones destinadas a la salud y el bienestar del niño, los distritos rurales sólo pueden contar con el servicio de higiene del condado para los problemas que comprende la salud infantil y para la protección de la población en todo asunto de higiene. La única e indispensable agencia de higiene para las Comunas rurales de todo el país es la organización local, permanente, que actualmente inicia y, hasta cierto punto, sostiene en diversos condados el Gobierno federal, por inter-

medio de los Departamentos Estaduales de Higiene. El Comité adelanta la opinión de que la cooperación federal para fomentar y mantener los departamentos de higiene en los condados ha servido para demostrar su utilidad, y debería ampliarse considerablemente.

El Subcomité de Relación entre Organismos Oficiales y Privados de Higiene Pública insistió en la necesidad de equiparar la organización oficial de higiene nacional con la local, por medio de consejos de higiene rural que permitan la coordinación de las agencias oficiales y privadas de higiene en las poblaciones rurales y la verdadera cooperación de las agencias nacionales de higiene entre sí, con el fin de evitar la competencia y la oposición en sus llamadas al público en bien del niño.

El Subcomité de Enseñanza y Especialización del Personal, que preside el doctor W. S. Leathers, destacó la gran necesidad que existe de instituciones educativas y servicios médicos oficiales que utilicen las facilidades existentes para preparar personal técnico. Una de las corrientes más significativas para preparar personal competente consiste en crear en las Facultades de Medicina departamentos de higiene y medicina preventiva bien organizados y rentados, para que los médicos puedan tener conocimiento y una comprensión exactos de la parte que les corresponderá desempeñar, como profesionales, en la prevención de las enfermedades. De este grupo se obtendrán los funcionarios de higiene, y con objeto de estimular a los estudiantes de medicina a adoptar la salud pública como carrera, es fundamental que ese estímulo comience durante el período de estudios, para que desde entonces se inicien en esta faz del servicio médico.

La preparación del personal técnico también comprende el otorgamiento de las facilidades adecuadas en favor de las enfermeras y los inspectores de sanidad. Un informe del Subcomité estudió ampliamente la necesidad de otorgar mayores facilidades para enfermeras en colegios de enfermeras vinculados a los departamentos de higiene y medicina preventiva de las Facul-

tades de Medicina. Se estima que sólo se podrá realizar una labor eficiente de salud pública con un personal debidamente preparado, y que el progreso total de la organización de la higiene pública depende de los que han recibido una preparación eficiente.

Los puntos más salientes del informe del Subcomité de Administración de la Higiene Infantil, como parte integrante del Programa Oficial de Higiene, que preside la doctora Anna E. Rude, son los siguientes: todas las actividades de la higiene infantil, ya sea federal, estadual o local, incluso las promovidas por organismos privados, deberán ser coordinadas e inspeccionadas o dirigidas por las agencias oficiales de higiene; estas actividades de higiene infantil deberán ser normalizadas para ser científicamente eficaces; está indicada la ampliación de la higiene infantil especialmente dirigida a las medidas preventivas de la edad temprana, y, finalmente, se considera necesario el aumento de las rentas federales, estaduais y locales, lo mismo que las privadas, para perfeccionar y ampliar las actividades de la higiene infantil.

El Subcomité de Profesionales de Medicina y Odontología, en relación con los programas de higiene (que preside el doctor David Chester Brown), llama la atención sobre el hecho de que existen ciertos aspectos de la obra de salud pública que se adaptan particularmente bien al desarrollo de un programa constructivo de cooperación entre los organismos de higiene pública y los médicos y dentistas locales. Los departamentos locales y estaduais de higiene deberán aconsejarse de los médicos y dentistas para establecer dichos programas. Las asociaciones médicas y dentales de los Estados deberán designar, para beneficio del funcionario estadual de salud pública, comités consultivos que tengan la aprobación de sus corporaciones. De la misma manera, las organizaciones locales o de distrito deberán designar comités consultivos para cooperar con los funcionarios locales de salud pública. Estos comités serán invalorables para solucionar di-

ferencias, fomentar el interés y obtener la cooperación de los profesionales. Los médicos y los dentistas son y deben ser factores muy eficientes para la defensa de la salud pública. Por lo tanto, cualquier método que dentro de la administración de la higiene tienda a destruir la confianza de la población en estos profesionales, está fuera del interés del bienestar común y no deberá ser tolerado.

El Comité de Alimentación Higiénica, que preside el Dr. Frisbie, presentó importantes recomendaciones relativas a la inspección sanitaria de los establecimientos dedicados a la preparación y manipulación de alimentos.

Las recomendaciones principales de la Sección se refieren a la importancia del desarrollo de las organizaciones locales de higiene.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### FILOSOFÍA Y SOCIALISMO (1)

por D. Julián Besteiro,

Catedrático de la Universidad de Madrid

(Conclusión.)

#### *La Filosofía es la poesía de la ciencia.*

La Filosofía es algo así como la poesía de la ciencia; la Filosofía sirve para dar estímulo y calor, para ayudarnos a descubrir nuevos horizontes; es una fiesta del espíritu; es el arte que debe acompañarnos para elevar metódicamente a las ciencias experimentales. Pero verdadera o falsa no es. Porque todas las Filosofías se merecen el nombre de tales; si no son buenas al pasar el tiempo todas son verdaderas. Muchas veces hemos escuchado los juicios de espíritus superficiales y escépticos que decían: Me ha desengañado la Filosofía, porque cojo un libro de un pensador teórico y me convence, y luego cojo otro de un pensador materialista y me convence también,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

y ambos expresan ideas completamente opuestas. Es que la Filosofía es eso: constructora de ideas, andamiaje de la ciencia, alas del espíritu, adorno de la vida. Y lo que se le pide a la Filosofía no es que anime a espíritus intransigentes, que tachén de erróneas las ideas del adversario; el valor de las ideas filosóficas lo probará su fecundidad y eficacia. Si fuera de la ortodoxia socialista aparece un día una contradicción filosófica, un ideario que para la transformación de la sociedad a que aspira el socialismo fuese más eficaz que la marxista, habría que abandonar ésta para acogerse a la nueva idea.

Ahora bien: lo que digo es que si el partido socialista no puede exigir una prueba doctrinal a la persona que entra en él, las personas que entren en él tienen cada una por sí el máximo interés en no entrar con las ideas confusas, porque si entra con las ideas confusas, su acción socialista será débil y tal vez eminentemente perturbadora.

#### *Las fecundas ideas de Marx y Engels.*

Pese a todos los prejuicios y diatribas que se han lanzado contra las doctrinas socialistas, las de Marx y Engels son las que se han mostrado más fecundas, y en las otras doctrinas confusas de socialismo larvado y oculto, muchas veces se encierran elementos que cuando, en circunstancias favorables se desarrollan, destruyen toda la eficacia de las ideas socialistas. Antes he citado las obras de la Filosofía de Scholer, de la escuela fenomenológica. Scholer rindió homenaje al trabajo.

Pero Scholer es un aristócrata teórico, no práctico. Scholer tiene una teoría mística de la sociedad y de la Histrina del superhombre de Nietzsche. ¿Y sabéis el resultado social que han dado las doctrinas de Nietzsche? Ha hecho nacer el anarquismo aristocrático, del cual tanto ha padecido y tiene que padecer la Humanidad.

Ha hecho extenderse por el mundo una tendencia arrogante, de grupos selectos que lo desprecian todo, y creyéndose los hombres depositarios de los verdaderos

destinos humanos, no dudan en realizar actos de la crueldad más grande para con el prójimo y para con las masas. De esta doctrina está impregnado ese socialismo diletante y viejo de la Filosofía violenta de Sorell, que es la inspiradora de Mussolini, y han sido los creadores de las pobres ideas de los hitlerianos alemanes.

Y ved cómo la juventud universitaria se desprende, aún más que sus maestros, de las respetables tradiciones de escuela y va a beber sabiduría y a ejercitar la reflexión en el campo proscrito de los inelegantes, y cree que, efectivamente, el marxismo es una teoría pasada porque tiene una doctrina que se llama materialismo histórico. Si no lo hace así, la juventud corre el riesgo de creerse que va a la avanzada, que se ha anticipado a las primeras líneas del ejército para, al verse perdida en un mar de confusiones, dar una vuelta y encontrarse que está en la retaguardia, entre los camilleros o entre los portadores de las marmitas del rancho.

#### *Necesidad de la reflexión en la acción.*

La Filosofía, la reflexión, aun en los momentos más cálidos de la acción, es imprescindible, es necesaria, porque el socialismo, y, sobre todo, el partido socialista, es un partido de acción, y porque sea una obra práctica no puede desdeñar el valor de la teoría. Cuanto más decididos a la acción estemos, más espíritu filosófico tenemos que tener, más valor tenemos que tener para desprendernos de prejuicios. Y quiero hacer especial alusión, no ya a los prejuicios filosóficos, que a veces tienen el inconveniente de que después que hayamos visto la verdad, después de que hayamos asimilado su espíritu, nos entreguemos al hábito de sutílizar para hallar conclusiones más rigurosamente lógicas, y así caigamos en el vicio de una vida contemplativa. Esa calidad contemplativa del espíritu, alimentada de sutilidades, es incompatible con la vida actual; pero una reflexión que sea como el golpe del martillo en el yunque, idea firme y entera que rompe los preceptos de la lógica, quizá, pero que

está llena de energía, esto es imprescindible como garantía de que la acción socialista no ha de ser acción falsa, sino verdadera y eficaz.

No hay que huir solamente de los prejuicios filosóficos y de escuela. Hay que huir también de algunos prejuicios morales, pero sobre todo de los prejuicios estéticos. España es un país en que la vida intelectual, hasta ahora, no ha contado mucho y la vida moral apenas nada; pero, en cambio, está llena de preocupaciones estéticas que paralizan la acción del hombre. Aquí, lo que no es elegante parece que no tiene razón de existencia, y cuando se dice que una doctrina es baja y grosera, por esa calificación, moral y estética a la vez, se la condena a una hoguera mucho más lastimosa que las hogueras de la Inquisición. No hay que ser elegante ni de las minorías selectas; no hay que armonizar, hay que desentonar. Ya sé que ése es un camino de espinas a veces; pero por eso no me dirijo a los viejos, sino a los jóvenes, porque sé que si la juventud no hace la lucha no es juventud, y que la juventud ama más la lucha que obtener la victoria. Y es así porque en la victoria reposa el que está cansado y la lucha es para los jóvenes. Y deben luchar de tal forma, que pueden estar persuadidos de que ellos no van a ver los frutos, pero los van a ver las generaciones venideras. (*Gran ovación.*)

Así han luchado, camaradas, nuestros grandes maestros, los que llevamos nosotros en el fondo del corazón; los que nos han dado la vida como hombres espirituales. Y así espero yo, en un optimismo, no ingenuo, sino analizado y crítico, que habrá de luchar con esta generación la juventud universitaria española.

El camarada Besteiro recibe una imponente y prolongadísima ovación, que dura largo rato, y recibe infinidad de felicitaciones.

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

#### LOS DOS ARTÍFICES DE LA REPÚBLICA <sup>(1)</sup>

por Teodoro Causi.

España estaba saturada de civilidad, de humanismo, de fe, de modernidad. Este hecho incontrovertible es lo que ha dado impulsos espirituales a la transformación política, serenidad a las masas, freno al estusiasmo, conciencia a sus elementos directivos. Hay en el fondo del alma española muchos anhelos de vida, muchas ansias de novedad, mucha fe en sus propios destinos, mucho dinamismo contenido, mucha germinación de viejas semillas, que un día fueron lanzadas en los surcos del alma española, a despecho de todas las incomprendiones desdeñosas y de todos los viejos fanatismos que a la renovación española se oponían.

Cuanto en el último proceso revolucionario hay de vital, de espiritualidad fina, de calor humano, de impulso renovador, lo han encarnado dos sectores bien definidos: las clases intelectuales, que dieron a la naciente República su ideario y su espíritu de modernidad, y las clases obreras, que le prestaron su vigor, su calor y sus irrefrenables ímpetus. Pero ni el ideario de la intelectualidad ni la disciplina severa y firme de las masas han nacido por arte de magia en estos días de fiebre, sino que fueron germinando y elaborándose en el curso de muchos años, merced a la intuición clara y al fervor de los dos más grandes constructores de pueblos que España tuvo en el siglo XIX: Giner de los Ríos y Pablo Iglesias.

Giner fué el hombre superior a quien se debe todo el renacimiento cultural español que hoy se advierte, el padre espiritual de esa pléyade de hombres seleccionados que en las ciencias y en las artes brillan hoy

(1) Extracto del artículo «Los dos artifices de la República» que publica el autor en *El Socialista*.

con fulgores que nadie sospechara. La más honda preocupación de Giner fué la educación, a la que consagró sus esfuerzos en medio de la más espantosa indiferencia y frente a los más adustos ceños de los mediocres que usurparon el Poder. Giner se adelantó en varios años a las más audaces innovaciones actuales de la Pedagogía, y él, únicamente él, encaminó a las nuevas generaciones, con su palabra y con su acción, por los senderos de la investigación, tan alejada del charlatanismo como ligada con la serenidad helénica. Con la Institución Libre de Enseñanza, que él creara en días de loca persecución, nació el órgano de expresión del pensamiento nacional, nació el espíritu purificado de la nueva España. No dirigió masas, no actuó en el escenario de la vía pública, no regentó para honor suyo ninguna cartera ministerial, pero hizo más: hizo posible el adecentamiento de la vida pública, hizo posible que la cultura española adquiriese voto de calidad en el mundo, penetró silenciosamente en los últimos estratos del alma nacional y le comunicó el sentido de la responsabilidad y la noción de su deber. Y ésta es, en definitiva, la acción más fecunda y más impregnada del aliento de eternidad: la acción continua y penetrante, recoleta y profunda de las almas selectas, tan alejadas del bullicio de la calle como del oropel de las Academias, y que imprimen un nuevo sentido a la vida y una nueva dirección al pensamiento. Lo más interesante y fecundo de la vida no está en lo que nuestros sentidos perciben, sino en lo que nuestra materia no puede sorprender y sólo el espíritu puede captar o adivinar.

Lo que Giner de los Ríos fué en la esfera intelectual lo fué Pablo Iglesias en el mundo del trabajo. Almas gemelas, aunque espíritus diversamente orientados y apresados por distintos afanes, el mismo espíritu de sacrificio y el mismo noble desinterés los une en la Historia. El sacrificio llamó más veces a la puerta del líder obrero y fué con él más exigente e implacable, por lo mismo que el peligro que su actitud entrañaba para las clases directoras era de mayor tamaño que el que podía ofrecerles la obra del pedagogo; mas la obra de am-

bos egregios espíritus es de la misma excelsa calidad y está dotada de la misma amplitud en su vuelo. No se ha medido bien todavía la magnitud de la obra de Iglesias, ni se ha reconocido el gran servicio que prestó al pueblo español. ¡Ahí es nada intentar en plena Restauración una obra de su aliento, organizar las fuerzas dispersas del obrerismo español; mejor dicho: crear esa fuerza que sólo en potencia existía; someter a masas que llevan en su seno la fiera rebeldía de la ignorancia a la dura disciplina sindical; comunicar una fe a gentes a quienes el milenario dolor y el eterno sufrimiento han despojado de toda creencia humana; inculcarles un credo a espíritus de tan rudimentaria vida; creer en medio de una sociedad de siervos resignados; pensar y comunicar sus inquietudes a sectores sociales que sufrían la dura ley de la incultura que la Restauración promulgó; ordenar lo caótico; encauzar la enorme vitalidad que en germen existía; imprimir dirección y sentido a energías tan propensas al loco desbordamiento; crear un partido, un verdadero partido, en una sociedad regida por taifas; crear el orden, el verdadero orden en una sociedad gobernada por la arbitrariedad y por el desenfreno de los poderosos...

Ellos, y sólo ellos, esos dos únicos y excepcionales hombres, fueron los que trajeron la actual República española. La actual, no cualquiera otra, porque imponer una República es fácil cuando el adversario nos facilita el camino; pero implantar una República como la española, traída por el sacrificio, aureolada por la disciplina, ungida por el talento y respetada por el mundo el primer día, eso no se logra más que cuando el alma de un país está muy trabajada por los anhelos más excelsos e impregnada por los sentimientos más puros. Que nadie se admire de la actual República española cual si fuese la obra de la casualidad. Es sólida porque es la suma de sacrificios que día por día han ido acumulándose en el curso de medio siglo; es grande, es magnífica, es prometedora, es pura, porque está sostenida por el aliento de dos hombres inmortales que hicieron con su labor una España inmortal.

## OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

La publicación se hace por volúmenes en 8.<sup>o</sup>, 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 edu-*

*cación 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

Codorniu (Ricardo).—*La repoblación forestal en España*.—Medios de fomentarla y de convencer de su necesidad a las clases rurales.—Madrid, 1915.—Imprenta de Ricardo F. de Rojas.—Don. de D. J. C.

Mariscal y García (Dr. Nicasio).—*Importancia, necesidad y procedimiento más natural para el desarrollo, en la escuela, de la educación intelectual, desde el punto de vista de la higiene del niño*.—Madrid, 1919.—Imp. de Julio Cosano.—Don. de ídem.

Dosfuentes (Marquis de).—*Cain Tragédie Symbole*.—Paris, Editions duloup.—Don. del autor.

Idem.—*El espíritu cívico en la milicia ibérica*.—Madrid, 1931.—Don. de íd.

Bolívar y Pieltain (C.).—*Monografía de los Eumastácidos*.—Madrid, 1930.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

*Taionis et Isidori. Nova fragmenta et opera. Edidit et illustravit Eduard Anspach*.—Madrid, Imp. Bermejo, 1930.—Don. de íd.

Serrano. O. S. B. (D. Luciano).—*Cartulario de San Millán de la Cogolla*.—Madrid, 1930.—Don. de íd.

Vega del Sella (Conde de la).—*Las cuevas de la Riera y Balmorí*.—Madrid, 1930.—Don. de íd.

Hernández-Pacheco (Francisco).—*Fisiografía, Geología y Paleontología del territorio de Valladolid*.—Madrid, 1930.—Don. de íd.

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