

# BOLETIN

## DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: 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 ABRIL DE 1931.

NUM. 852.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Los sordastros-mutismos-sordomutismos, por *doña Zoraida Díez Abella*, pág. 97.—La política universitaria del Emperador Carlos V en España, por *D. Eduardo Ibarra*, pág. 106.—La misión de la Universidad, por *D. José Ortega y Gasset* (continuación), pág. 109.—Directivas fundamentales de una buena educación, por *D. José Mallart*, pág. 118.

#### ENCICLOPEDIA

La conquista del Guadarrama, por *D. Constancio Bernaldo de Quirós*, pág. 124.

#### INSTITUCIÓN

Corporación de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos correspondientes al año 1930, página 128.—Obras completas de *D. F. Giner de los Ríos*, página 128.

### PEDAGOGÍA

#### LOS SORDASTROS-MUTISMOS-SORDOMUTISMOS

por *Zoraida Díez Abella*.

La Pedagogía, como todas las ciencias y las artes modernas, no ha permanecido impasible a los avances del progreso, aunque hay quien piensa lo contrario; pero es innegable que nuevos horizontes se abren ante la faz del mundo en beneficio de la niñez, que constituye una preciosa promesa para el futuro; de esa niñez que es la aurora del mañana. Por eso debemos recibir generosamente a la pedagogía correctiva, que nos ofrece los medios para mejorar, corregir y curar parcial o totalmente las anomalías más o menos graves que padece un buen número de nuestros escolares.

Dejemos de lado esa prevención que caracteriza al espíritu conservador; surquemos, traspasemos los confines de la pedagogía común y entremos con fe en las esferas de la pedagogía especial, interesante y necesaria no sólo a los maestros que eduquen niños anormales, sino que su estudio, aunque en forma elemental, al principio, si se quiere, es indispensable para todo educador, porque la enseñanza se hace más consciente, más razonada y hasta nos sentimos más bondadosos contemplando al niño en los diferentes aspectos que suelen presentarse influenciados por diversos factores que lo modifican física, mental y moralmente.

Era ésta una necesidad que se imponía. Todo maestro consciente la debe haber sentido; pero todos continuábamos luchando en silencio, deseando siempre que no ingresaran a nuestra clase esos niños « fatales » y alegrándonos cuando, por circunstancias muy ajenas, por cierto, a nuestra voluntad, pasaban a otra escuela.

Fué necesario que un consejero, el maestro Sr. Emilio Verdesio, presentara un proyecto, que ha merecido unánime aprobación, y que llenará un gran vacío, beneficiando en forma notable la enseñanza primaria del país. Y ya era tiempo, porque las principales naciones se preocupan, desde hace años, por la solución de estos problemas pedagógicos, y en varios de esos países se ha anexado ya esta enseñanza a los programas de las escuelas normales. Es innegable que muchos de estos conocimientos, que hemos ido a recibir a

la Argentina, pueden y deben ser proporcionados en nuestros Institutos Normales a los futuros maestros, porque así el Magisterio estaría preparado y prevenido para hacer frente a las dificultades que luego encontrará en el desempeño de su misión.

Y no se nos diga que no hay niños anormales. Aquí se tiene miedo de emplear esa palabra, que se considera humillante, ofensiva, deprimente. Tanto es así, que no hace mucho se pasó una circular a las escuelas prohibiendo a los maestros que justificasen con ese término la causa por la cual un alumno repita el año, en virtud de que se hacía un uso desmedido de esa palabra.

Pues bien: si se asustan de que digamos «anormales», diremos, aunque no tan correctamente, que en nuestras escuelas tenemos una gran cantidad de niños retardados, retrasados, deficientes o difíciles. El término no debe preocuparnos en este caso, pues lo que nos interesa es la constatación de que esos niños existen y desfilan o se «estancan» en las clases sin que se les prodigue la enseñanza que reclaman sus anomalías, susceptibles no sólo de mejorar, sino hasta de corregirse totalmente, la mayoría de las veces, si se las atiende a tiempo. Nosotros aplicamos la palabra «anormal» en su más vasta acepción. Todo individuo que no esté normalmente constituido, ya sea en el orden físico, intelectual o moral, cuyos defectos influyan en forma categórica sobre su vida, apartándolo del tipo medio normal e impidiéndole el libre desenvolvimiento de sus múltiples actividades, es un anormal.

Aclarado esto, nos ocuparemos hoy, entre otros tópicos, de los niños sordastros que frecuentan nuestras escuelas, y cuyo defecto pasa inadvertido para el maestro que, preocupado con su clase numerosa, no se detiene a reflexionar ante esos alumnos, aunque aprecia sus efectos sin investigar la causa. Los sordastros se ponen de manifiesto por la cantidad de ciertas faltas en los dictados, por su redacción defectuosa, por su escasa atención para las lecciones orales; a veces por su inquietud, y generalmente se expresan con monotonía y rapidez, resultando su palabra un

conjunto confuso. Algunos tienen propensión a hablar en voz muy baja; otros son verdaderos inestables, y Sancte de Sanctis lo explica como «si se desbordara el pensamiento por las vías expresivas del sentimiento».

Consideramos sordastros o duros de oído a todos aquellos que, por alteraciones en las vías periféricas acústicas, oyen con dificultad más o menos acentuada, percibiendo sólo letras, palabras o breves frases, siempre que sean pronunciadas a muy corta distancia, bien articuladas y en alta voz. El sordastro ha preocupado desde hace tiempo a los pedagogos; tanto es así, que, según un informe presentado en 1905 en Hamburgo, se comprobó que una cuarta parte de los escolares no tenían una audición perfecta, y los inconvenientes que este defecto ocasiona no son tan insignificantes como a primera vista pueda parecer; se observan perturbaciones en la palabra articulada, siendo frecuentes las dislalias, la acatafrasia, el agramatismo y hasta el hotentotismo, cuando la escasez de oído es muy acentuada. Las dislalias más comunes consisten en estos casos en la sustitución de las consonantes sonoras por las mudas o las explosivas por las silbantes.

La acatafrasia es fácilmente explicable, porque el sordastro, como no siempre percibe las palabras enteras, sino que adivina el sentido por la entonación, el gesto y el significado de las pocas palabras que alcanza a oír, al expresarse no puede componer las frases de acuerdo con la sintaxis, y entonces dispone las palabras según la sucesión de las ideas; en cambio, el hotentotismo, que es la acumulación de tantas dislalias en un mismo individuo que hace su lenguaje incomprensible, sólo se produce cuando la debilidad auditiva es muy intensa. El profesor Bezold, de Munich, afirma que cuanto mayor es la dureza de oído, más retrasado es el desarrollo intelectual, porque, oyendo mal, es lógico que comprenda mal; el interés por las lecciones decrece, pues se fatiga muy pronto su atención, debido al mayor esfuerzo que realiza; poco a poco se abandona; se habi-

túa a no escuchar, y su espíritu, no estando en actividad, se atrofia lentamente. Luego oyendo mal, se expresa mal, y si eso es motivo de risa, habla lo menos posible, no siendo extraño que enmudezca gradualmente.

Por eso suele confundirse a estos niños con los débiles mentales, y todavía hay padres que quieren explicarse todas estas alteraciones del lenguaje diciendo que es porque tienen corto el frenillo de la lengua. Se cita el caso de cuatro alumnos que en una escuela de Berlín fueron considerados como inferiores intelectualmente, y una vez sometidos a la enseñanza auricular y especial, demostraron poseer inteligencias normales; aunque algunos tal vez conozcan ya este otro caso, lo mencionaré, porque sucedió estando nosotros en la Argentina: al especialista de anormales le llevaron una niña de 12 años, repetidora cuatro veces de un primer grado por la cantidad enorme de faltas ortográficas que presentaban sus escritos, y el profesor comprobó—de inmediato—que todo se reducía a que oía muy poco y muy mal.

En la escuela número 36 de Avellaneda—visitada por nosotros el día 10 de octubre próximo pasado con el profesor señor Morzone—tuvimos ocasión de ver un sordastro bastante grave: a un metro de distancia y de espaldas al profesor no oía las palabras bien articuladas, permaneciendo impasible a las órdenes que se le daban; puesto de frente, se le hicieron repetir palabras y cortas frases, y confundía notablemente unas letras con otras, pudiendo apreciar en él la forma de dislalia recientemente mencionada: dijo «pesa» por «mesa», «mapa» por «papa» y «compro vestido» en vez de «comprometido». Hablaba en voz muy baja y sufría de un agramatismo absoluto; es decir, prescindía de artículos, pronombres y conjunciones. En la escritura al dictado puso de manifiesto estos mismos errores. Sólo me resta decir que su físico reflejaba una gran debilidad general y en su rostro se notaban cicatrices de las operaciones que a los oídos le habían practicado varias veces. Felizmente, casos como este último no

son muy frecuentes; pero, con todo, el profesor Bezold aconseja que los niños que no puedan percibir la voz cuchicheada a dos metros de distancia deben ser separados de las escuelas primarias y atendidos en clases especiales para sordastros.

La enseñanza que en esas clases recibirán tendrán por objeto desenvolver la percepción auditiva con ejercicios adecuados, ejercitando al mismo tiempo los sentidos visuales y musculares y corrigiendo individualmente las perturbaciones de articulación y de elocución, ya que el empleo de todos los instrumentos inventados hasta ahora no dan los resultados deseados; entre otros, podemos mencionar las armónicas, el audífono, el dentifono, el audífono, el microfonógrafo y las trompetillas acústicas, pues ninguno ha podido reemplazar a la voz humana, que se auxilia en los casos más graves de las vías visivas y táctil. Para apreciar el grado de audición, debe cuidarse de hablar de modo que el alumno no vea los labios de su interlocutor; en caso contrario, es fácil equivocarse al hacer el diagnóstico, porque puede efectuar la lectura labial o adivinar—en gran parte—por la expresión del rostro.

El Dr. Urbantschistch aconseja que una misma palabra la oiga invirtiendo sus términos—o al revés—, como vulgarmente se dice. Así, si oye la palabra casita, tiene que percibir a la misma distancia y con el mismo tono las combinaciones siguientes: tasica, tacasi, sicata, sitaca, etc., porque menciona el caso de una señorita que perdió casi totalmente su capacidad auditiva, pero conservaba un recuerdo de las imágenes de las palabras más comunes: oía la palabra mano, y si se le decía al revés, noma, no entendía.

Los ejercicios deben hacerse para los dos oídos, si el efecto es tan intenso en ambos. Si así no fuera, se tapará el que oye más, para evitar que el otro—por falta de ejercitación—pierda la poca potencialidad auditiva que poseía. Se ha comprobado que, mediante la enseñanza auricular, puede conseguirse igualarlo, y hasta superar el oído defectuoso al otro. Se tendrá siempre presente que estos y otros ejercicios

fatigan muy pronto, porque requieren mucha atención, y es preferible varias lecciones cortas en un mismo día a una sola larga; debiendo intervenir personas de distinto sexo y edad, para que se habitúe a los diversos timbres de voz, variando las distancias y cuidando de no hablarle a gritos. Se sabe que los ruidos o sonidos leves o intensos, tales como el arrastre de una silla, un portazo, el paso de un tranvía o del ferrocarril, los advierte el sordastro y hasta el sordo, no por la vía auditiva, sino por sensaciones cutáneas de los pies, producidas por las vibraciones del piso o de las manos, si las apoya en los vidrios, etcétera. En último caso, si el sordastro es reacio a la enseñanza auricular, se emplearán con él los mismos métodos que para la educación de los sordomudos —de los cuales nos ocuparemos más adelante—, pero siempre es indispensable contar con la opinión del otólogo, quien, luego de un detenido examen otoscópico, estará autorizado para decirnos hasta dónde puede llegar nuestra educación, opinión que nosotros ratificaremos mediante la observación que hagamos del niño sin que él se dé cuenta. Es indudable que el tratamiento médico especial mejora las condiciones de un oído defectuoso, consiguiéndose esto muchas veces con sólo practicar una operación en las vegetaciones adenoideas.

Las causas por las cuales se pierde la capacidad auditiva son bien conocidas por todos, y sólo las mencionaré sin detenerme en ellas: son la difteria, el sarampión, la escarlatina, el tifus, la grippe y los resfríos, pues afectan los oídos, provocando inflamaciones, infecciones, ulceraciones, etcétera. Está claro entonces que en el sordastro reside su mal en el órgano auditivo; en cambio, en la sordera verbal, el oído está perfectamente normal; pero el individuo no comprende lo que se habla, porque hay una lesión o destrucción cerebral. También existe la sordera psíquica en los casos en que el individuo no entiende su significado. Tanto la sordera verbal como la psíquica son formas graves, y no me detendré en ellas, por cuanto entran en el estudio de la afasia.

Mientras los sordastros permanezcan en las escuelas comunes, debe el maestro considerarlos y sentarlos en uno de los primeros bancos, con un buen compañero inteligente, que —con paciencia— le repita lo que no ha oído bien y le aclare lo que ha comprendido mal. Tanto las faltas ortográficas como la redacción deficiente serán corregidas por el maestro de un modo especial. Nuestro profesor formula a este respecto la siguiente pregunta: «¿Se ha hecho alguna vez un examen otoscópico a los alumnos de la escuela primaria?» La respuesta es negativa tanto aquí como allá; por eso, como desconocemos la capacidad auditiva de la clase en general, debe hacerse repetir la palabra o la cláusula dictada, antes que la escriban, por dos o tres alumnos sentados al fondo y al medio de la clase, asegurándonos de este modo que todos la han oído bien; pero es indudable que lo mejor es crear con ello una clase en la escuela especial.

\* \* \*

Tratemos ahora los mutismos que pueden afectar a la infancia.

Se consideran seis formas: el audimutismo, el sordomutismo, el mutismo otógeno, el anártrico, el afásico y el idiótico.

Se dice audimudo al sujeto que tiene el sentido del oído normal, oye perfectamente, pero no puede hablar. Es el caso contrario del sordomudo, que es mudo la casi totalidad de las veces porque no oye; pero está en condiciones de hablar.

Las causas por las cuales el audimudo no habla son varias casi todas de carácter transitorio; la desnutrición, la debilidad orgánica general provoca un retraso en la palabra, y ese audimudo deja de ser tal tan pronto recupere su vigor físico, aunque no olvidemos que sólo puede suceder esto cuando el niño no ha llegado a los tres años, porque si tiene ya tres o cuatro años y todavía no habla, habrá que pensar en que sea otra la causa que conlleva ese mutismo. Existe además un retraso verbal hereditario que se repite en toda una familia. De igual manera influye el abandono que de él hacen los padres,

ya sea por desidia, por ignorancia o por miseria, obligándolo a crecer aislado porque como la palabra no es un sentido que se desarrolle por sí solo, sino que es una facultad que se adquiere por imitación, y puesto que el niño aprende a hablar oyendo a hablar, es necesario estimularlo hablándole. De aquí la importancia que tiene esa educación inconsciente e instintiva que realiza la madre con su hijito, casi desde sus primeros días.

Otros oyen y comprenden perfectamente, y por más *que se empeñan*, apenas si pronuncian las vocales, no consiguiendo articular las consonantes, padeciendo, por lo tanto, de alalia, en virtud de sufrir de parálisis los órganos periféricos de la palabra, que deben ser sometidos a una educación sistemática. Algo semejante ocurre con los enfermos del mal de Little, enfermedad que se manifiesta por una rigidez muscular general.

Con carácter permanente puede presentarse el audimutismo, si hay deformaciones o mala conformación de los órganos fonadores o articuladores. En cambio, teniendo normal el oído, la inteligencia y los órganos de la palabra, un individuo puede convertirse en mudo a cualquier edad por sustos enormes o por trastornos nerviosos. Nos referimos aquí al mutismo histérico, aunque es más frecuente en la adolescencia. Para estos casos, la sugestión bien dirigida o el hipnotismo suelen dar excelentes resultados siempre que ese mutismo sea reciente, porque, de lo contrario, el aparato de la fonación habrá sufrido una atrofia, como todo órgano que ha dejado de funcionar. No debe descuidarse el tratamiento médico para atenuar los efectos neuropáticos, combatiendo de este modo la causa y evitando su repetición. Por autosugestión, por fe en tal o cual santuario, se curan algunos del mutismo histérico, atribuyéndose después su curación a los milagros.

Hay niños que tienen los órganos del lenguaje y auditivo en perfecto estado; pero no hablan, aunque a veces articulan monosílabos. Se explican estos casos diciendo que son niños inestables, que tienen

un grado de atención tan débil, una atención tan fugaz, que las palabras pasan y se suceden sin dar tiempo a impresionar el cerebro; pero aquí surge la pregunta de Sancte de Sanctis: «¿No hablan porque son inestables o son inestables porque no hablan? El que sean inestables ¿es la causa o es la incapacidad para hablar?» La respuesta será afirmativa o negativa; pero lo cierto es que son inestables, y es el médico especialista el que debe tratar de mejorar esas naturalezas, y el maestro los educará— como verdaderos anormales que son — con toda individualidad. Se recomienda desarrollar la facultad de atender mediante ejercicios que pongan en actividad, especialmente, el oído y la vista.

Nuevamente mencionaré aquí la forma de afasia que impide no oír y comprender el significado de las palabras, resultando, como causa lógica, el mutismo afásico. Se intentará crear un centro análogo en el hemisferio derecho, pues se ha comprobado que en las hemiplejias infantiles, o sea en los casos de parálisis infantil, que afecta todo un lado del cuerpo, el hemisferio contrario reemplaza al otro en sus funciones. El mutismo anártrico es producido por una lesión o destrucción de las vías que comunican el centro del órgano del oído con el de la palabra.

Herlin nos presenta el caso de un niño de seis años afectado de mutismo afásico, a quien después de dos años de tratamiento y educación especial, consiguió crearle un centro en el hemisferio derecho, teniendo siempre presente, entre otras cosas, que utilizara en todo momento la mano izquierda en lugar de la derecha. Pudo hacerle pronunciar las primeras consonantes, no con ejercicios verdaderos de pronunciación, sino por medio de juegos. Así obtuvo la p y la t haciendo que volaran a soplidos velloncitos de algodón, plumitas y trozos de papel.

El profesor Morzone, en su obra *Guía Práctica*, cita varios de los casos en que ha conseguido devolver el habla a niños que habían hablado hasta los seis u ocho años, y que, por una enfermedad o un gran susto, se convirtieron en mudos.

Una forma de audimutismo grave también es el mutismo idiótico o frenasténico: el individuo es mudo, no porque no pueda oír o hablar, sino porque no tiene ideas, y se advierte en su mirar opaco, indiferente, la ausencia de vida intelectual, exteriorizada además por la falta del lenguaje mímico, que lo diferencia del mudo inteligente, quien se desespera por hacerse comprender con gestos y señas diversas. La carencia de vida psíquica permite decir de ellos con toda precisión el dicho tan conocido: «Tienen ojos y no ven, oídos y no oyen». Herlin expresa que jamás ha invertido sus energías en educar seres atacados del mutismo idiótico, porque considera que el tiempo precioso que se les destina no está compensado con los dudosos y escasos resultados que puedan obtenerse.

Llegamos, por último, a tratar el mutismo otógeno, que es el adquirido por la pérdida considerable del oído, pérdida ocasionada, generalmente, durante la formación del ser, y después llegan hasta los cuatro años sin poder hablar, confiando los padres en que lo harán de un momento a otro, hasta que se alarman, y temen que sus hijos sean mudos idiotas; pero mediante la observación se comprueba que están dotados de inteligencia. En el mutismo otógeno existe la probabilidad de que el médico consiga corregir o mejorar las condiciones auditivas con tratamientos u operaciones, y entonces el maestro especialista completaría su obra desarrollándole la facultad de hablar.

Enfermedades del oído medio o lesiones en el oído interno provocan la mudez cuando se producen en la primera infancia, porque todavía no se ha formado el centro del lenguaje; ya se sabe que el niño aprende normalmente a hablar oyendo hablar.

Algunos atribuyen también las alteraciones del aparato auditivo a la sífilis, al alcoholismo o a afecciones de las meninges o cerebro. Otros piensan en la consanguinidad de los padres, en la herencia, en las condiciones telúricas, en los cambios bruscos de temperatura, etc., y no olvidemos las enfermedades que mencionamos cuando hablábamos de los sordas-

tros, aunque para provocar el mutismo otógeno deben haberse sufrido antes de iniciarse el habla.

Mucho se ha opinado sobre el audimutismo: para unos, es una forma atenuada de imbecilidad; para otros, es un fenómeno que tiene semejanza con la afasia; para los más, es un retraso que sufre el desarrollo del lenguaje, así como se retrasa la marcha. Hay quienes consideran el audimutismo como una prolongación definitiva del período preverbal, pues sabemos que todo niño es al principio un audimudo motor. Gutzman cree que se deba a la falta de deseo o de voluntad de hablar. Ferreri considera que el audimudo es al principio un hipoacúsico, es decir, que posee escasa audición, y, aunque hemos estudiado independientemente las formas de mutismos, presentándolas con sus caracteres propios y bien definidos, rara vez se producen así, aisladamente. Por lo general, hay estrecha relación entre el oído, la inteligencia y la palabra, siendo en esta última donde se reflejan y se ponen de manifiesto las perturbaciones del cerebro y de la audición. Por lo tanto, no es tarea sencilla diagnosticar a ese respecto y establecer con precisión qué clase de mutismo padece el examinando. De aquí que los métodos y procedimientos que se indican para educar a los atacados de mutismos sólo se bosquejan a rasgos generales, debiendo el maestro aplicarlos — según los casos — cuando así lo requieran las aptitudes de los educandos. Ante todo, tendrá presente educar en forma amena, divirtiéndolos al principio con juegos, para luego ir encauzando la atención, captándola y despertando el deseo de hablar. Se necesita desarrollar especialmente la atención visual y auditiva. Se los prepara para la emisión de la palabra, invitándolos a imitar ritmos, a cantar melodías apropiadas, a intervenir en juegos, rondas o danzas sencillas y con música. No olvidemos que la música y el canto despiertan sentimientos bellos, elevando el espíritu, a veces muy abatido en los anormales, quienes tienen tendencia apasionada por la música. En La Plata, hemos visto niños con graves anomalías

que realizan sus trabajos escolares con la mano derecha mientras abrazan con la izquierda uno de esos pequeños gramófonos que hacen oír a menudo.

Para que pongan en actividad los músculos que después han de intervenir en el uso de la palabra, puede jugarse al espejo, por ejemplo, haciendo que reproduzca los movimientos que se hagan delante de él con los brazos, la cabeza, las manos, la boca y los ojos. Se alternarán con trabajos manuales y otros ejercicios a los empleados con los sordomudos. Para facilitar la comprensión de la palabra se darán órdenes, que primero ejecutará el maestro; luego la indicará con un gesto que le recuerde al alumno la acción que debe realizar, y después se limitará a dar simplemente la orden. También con loterías que representen animales, plantas u objetos se facilita la comprensión de la palabra, ejercitando al mismo tiempo la atención visual y auditiva. Después, para enriquecer el vocabulario—y esto es extensivo a las clases comunes—, podemos ilustrar los avisos ilustrados de ferreterías, jugueterías y bazares, por ejemplo, donde encontramos económicamente, además, la reproducción de una gran cantidad de objetos que pueden dar motivo a múltiples conversaciones. Sin esperar a que realicen a la perfección todos los ejercicios ligeramente enumerados, se los estimulará a que hablen lo más pronto posible pronunciando, por lo menos, las palabras más comunes y afectivas, como papá, mamá, etc., empezando con las voces onomatopéyicas, incitando al niño a que reproduzca los golpes de un martillo o el sonido de un timbre. Luego imitará las voces de algunos animales tomadas de la vida real. Se seguirá gradualmente, con menor o mayor lentitud, según el retraso del discípulo, las diversas etapas por las que pasa el lenguaje en el niño normal, así como la madre, mientras juega con su hijito, le hace señalar unas veces y pronunciar otras las partes de la cara y del cuerpecito, los juguetes y objetos que lo rodean. Ahora bien; si los aparatos periféricos de la palabra están semiparalizados por enfermedad o

por hábito, realizarán ejercicios frente a un espejo, tendientes a devolver la agilidad necesaria. Para el movimiento de los labios se pondrá, por ejemplo, un poquito de dulce en el labio superior o en los ángulos de la boca, debiendo el niño recogerlo con el labio inferior, que necesita entrar en actividad.

La lengua será sometida también a una gimnástica especial; de igual manera las mejillas y el maxilar inferior. Como ejercicios respiratorios dan excelentes resultados los que ya mencioné en otra ocasión. Ellos son los molinetes de papel, las bujías encendidas, las burbujas de jabón, divirtiéndolos mucho también si en un listón—con una canaleta— se hacen correr bolitas, mediante el soplo, ganando el niño que consiga derrumbar una banderita colocada gradualmente a distancias convenientes. A este respecto recuerdo que una mañana, al entrar en una de las clases de la escuela de La Plata, me sorprendió ver niños sonrientes, y es que realizaban estos y otros ejercicios de la misma índole.

Si los ejercicios resultan infructuosos y no se consigue vencer la resistencia que por parálisis ofrecen los órganos y músculos articulares, habrá que ejercitarlos en el lenguaje escrito.

\* \* \*

Para terminar, entremos en el estudio del sordomudo y su educación.

Felizmente tiende a desaparecer el juicio erróneo que de ellos se tenía en épocas pasadas, pues los griegos precipitaban desde el monte Taigeto a sus abismos a todo niño sordomudo. El Derecho romano y la Filosofía pagana los borraban de su Código, como si no perteneciesen al género humano. En la Edad Media fueron considerados como tontos. Hoy día se sabe que puede estar dotado de inteligencia normal y tener sus sentidos en perfecto estado menos el del oído, porque hay que aclarar conceptos: no es lo mismo decir sordomudo que sordo y mudo. En el sordomudo está afectado el oído nada más, y si no habla, es porque no oye. En cambio, el que es sordo y mudo padece de

dos anomalías a la vez, lo que es ya más grave; pero, generalmente, estos últimos son pocos, por suerte. Asimismo se considera que sordos absolutos habrá un 20 por 100. Los demás sordomudos tienen un cierto grado de audición muy débil, y que a veces se advierte por el metal de voz, pues en el sordomudo completo — generalmente congénito —, su voz carece de inflexiones, no modula y es desagradable. En cambio, por pocas que sean sus aptitudes acústicas, a fuerza de prestar atención para educarse por el método oral, o si algo había hablado antes de convertirse en mudo, entonces su voz se hace más simpática.

Puede confundirse el sordomutismo con alguna forma grave de los mutismos que acabamos de tratar; por eso hay que examinarlo y diagnosticar con prudencia, empezando porque no podemos dar fe a las informaciones que de él nos trasmite la familia. No olvidemos que su mirar y su lenguaje interjeccional y mímico lo diferencian del mudo idiótico. También se distingue el sordo completo del que no lo es por la manera de caminar, pues casi siempre arrastra los pies. Además, el sordomudo inteligente es un excelente observador, y no sólo se advierte en él esa imitación mecánica que hasta la realizan los animales, sino que da muestra de poseer la imitación consciente, pues corrige, perfecciona y crea. Que está dotado de inteligencia es ya una verdad indiscutible, aunque nadie niega que existen anormales mentales, tanto entre los sordomudos como entre los que no lo son. Tailor dice que la mente no se desarrollaría si no estuviera en comunicación con el mundo exterior por medio de los sentidos. Así que el hecho de que no funcione un sentido implica mucho, pero no tanto como para considerarlo desprovisto de inteligencia, desde el momento que le quedan cuatro sentidos perfectamente normales, aunque está universalmente reconocido que el desarrollo de las facultades intelectivas sufre siempre un retraso. Claro está que hay la probabilidad de que la causa congénita o adquirida que produjo la sordera haya

afectado al cerebro en forma tal que altere sus facultades mentales; pero estos casos felizmente son los menos.

Muy digna de un estudio detenido es la mímica de un sordomudo inteligente.

No debe confundirse la mímica automática — que todos en mayor o menor grado poseemos —, con la mímica deliberada, intencional, diremos así, de la cual se vale el sordomudo para comunicarse con sus semejantes, en su afán por hacerse comprender, y que varía a medida que se desenvuelven sus facultades mentales y sus sentimientos. Es por eso por lo que se advierte gran diferencia entre la mímica del sordomudo niño y la del adulto. Durante su infancia carece del freno de la reflexión; de ahí que se caracterice por su extraordinaria intensidad, aunque es pobre en formas. Podemos apreciar el progreso o la transformación que sufre la mímica cuando expresa el dolor, el placer, el amor, la cólera, etc. Estudiemos el dolor; si cuando niño sufre físicamente, lo expresa como todos los demás, llora y grita. Si es joven y sufre ya moralmente, llora, pero en forma distinta; cuando adulto, exterioriza sus dolores con sollozos, suspiros, quejidos o gritos, porque la reflexión y todas las facultades intelectuales ejercen dominio sobre sus sentimientos. Algo semejante ocurre, por ejemplo, con dos personas, una culta y la otra no, que presencien la representación teatral de una obra. La no educada hará manifestaciones espontáneas en alta voz, ridiculizándose, porque no se siente frenada por la cultura.

Se ha preguntado si el sordomudo es susceptible de educación. Para contestar afirmativamente basta sólo saber si es capaz de prestar atención, pues ya Darwin consideraba la atención como una facultad sumamente importante para el desarrollo intelectual. Una prueba de que atiende la obtenemos al notar en él, durante una enseñanza cualquiera, los mismos signos por los cuales tanto el sordomudo como el que no lo es manifiesta cansancio y fatiga. Habiendo llegado a la conclusión de que es susceptible de recibir educación, pensemos entonces en los métodos que para



esta enseñanza se emplearon. No me detendré ni siquiera a historiarlos. Recordemos, eso sí, lo que dijimos al tratar los mutismos; los aparatos inventados por la Física no dan resultado. Sólo dos métodos fundamentales merecen tenerse en cuenta: el mímico y el oral. El primero, defendido en Francia por el abate Carlos Miguel de L'Épée, consiste en enseñar a designar todo por medio de señas previamente establecidas. No debe confundirse esta mímica artificial con la mímica natural que usa el sordomudo que no ha sido educado. Con la mímica artificial aprendían todos una misma seña para expresar siempre la misma idea; en cambio, para determinar un objeto varios sordomudos no educados emplearán señas diferentes que dificultan su comprensión. El método mímico ofrecía la ventaja de que la enseñanza podía hacerse colectiva—lo que resultaba más económica—y el educador no necesitaba poseer conocimientos profundos sobre esta enseñanza especial. Sólo le bastaba con dominar el lenguaje mímico. Se adoptó en la mayoría de las escuelas para sordomudos, y contaba con grandes defensores; pero ofrecía este grave inconveniente: al pretender comunicarse con personas que no conocían el lenguaje mímico, eran incomprendidas, y, después de abandonar el Instituto, quedaban en la triste situación doblemente dolorosa: no podían entablar conversación con sus semejantes; habiendo experimentado ya el inmenso placer de transmitir su pensar y su sentir, quedaban nuevamente incomunicados, excluidos, imposibilitados de intervenir en una conversación. Además, el método mímico no favorecía el desarrollo intelectual.

El método alemán consiste en enseñar la palabra por la palabra misma. Es el método llamado «oral puro», y encontró resistencia porque exigía—de parte del educador—serios estudios y debía enseñarse lo más individual que fuese posible; pero en el Congreso de Milán, en 1880, se llegó a la conclusión de que el método oral puro era el único oficialmente reconocido, y que ofrece la posibilidad de que el alumno, le-

jos ya del Instituto, puede continuar su autoeducación. Se dirá tal vez cómo puede articular palabras un sordomudo; pero no olvidemos que la palabra se compone de soplos y movimientos.

Por eso constituye una gran preocupación enseñarle a respirar para hablar, porque el sordomudo sólo sabe respirar para vivir. Además es indispensable educarlo en forma que pueda comprender la palabra hablada; de ahí la enorme importancia de la lectura labial, por la cual se lee en los labios de su interlocutor la palabra articulada correctamente, siendo indispensables los ejercicios preparatorios ligeramente bosquejados cuando hablamos del mutismo y otros más que no me detendré a detallar. Para efectuar una buena lectura labial es imprescindible la educación visual, y la educación táctil se requiere para apreciar las vibraciones de la garganta, labios o nariz al emitir las letras y combinaciones silábicas. La edad del sordomudo influye poderosamente en el éxito de su educación; si son muy niños, no tienen el grado de atención necesaria, y si son muy crecidos, el aparato vocal y todos los músculos que intervienen no tienen ya esa elasticidad, esa plasticidad indispensable.

Las causas por las cuales se produce el sordomutismo son, en primer término, los terribles enemigos de siempre, que tantos estragos ocasionan: me refiero a las enfermedades específicas y al alcoholismo.

Se habla también de la consanguinidad de los padres; pero tengamos presente que es más fácil, más cómodo hacer recaer la causa en ese factor, que sirve, muchas veces, para ocultar las taras que, por vergüenza, no se confían. Lo mismo sucede con la mujer que va a ser madre y que es golpeada por su esposo ebrio y bestializado, y esas terribles escenas de los hogares alcoholizados son causa de que el niño nazca mudo, sordo e idiota. Se dice también que, por herencia, de padres sordomudos nacerán hijos también sordomudos. Sin embargo, no es infalible. Se conocen casos en que hijos de padres sordomudos hablan perfectamente. Lo que se observa con frecuencia es el retraso del lenguaje, porque

la madre no puede incitarlo a hablar, y, cuando aprenden, son muchas veces disártricos y dislállicos perfectos. Una vez más recordaremos aquí la influencia perniciosa o benéfica que ejerce el ambiente en el desarrollo del lenguaje.

Se dirá tal vez que todo lo referente al sordomudo no nos debiera interesar, porque para ellos hay Institutos especiales. Sin embargo, conocimientos generales al respecto son necesarios para el maestro especialista; por eso están incluidos en nuestro programa de estudios, y, como habréis comprendido fácilmente, la enseñanza a los sordastros, a los mudos y a los sordomudos descansa sobre principios tan semejantes, que a veces se fusionan. De aquí que hayamos invadido, según la opinión de muchos, territorios que no nos pertenecen; pero nosotros no tenemos la pretensión de pasar por profesores de sordomudos.

Otra razón que se tuvo en cuenta para incluir esos conocimientos en este programa es la opinión del profesor Morzone a ese respecto, y que es la siguiente: un sordomudo alejado de la ciudad, abandonado e imposibilitado por diversos factores para asistir al Instituto especial puede y debe ser admitido en la clase diferencial más próxima, donde al menos se sociabiliza, participa de los juegos, de la gimnasia, de los trabajos manuales, del dibujo y, como es imitador, en compañía de buenos camaradas los imita: se hace bueno, alegre y afectuoso. Y si además de todos estos beneficios que recibe, la maestra le consagra momentos y le proporciona los medios para ejercitar algunas aptitudes que manifieste, entonces se dice que se ha hecho, sin grandes esfuerzos, un gran bien. Por de pronto, se ha evitado un vagabundo con posibilidades de convertirse en delincuente.

Es innegable que quien profese tales ideas tiene que estar animado de un gran amor por esos desventurados, porque sabe que un sordomudo es inquieto por naturaleza, y hasta pueden sus compañeros imitar sus señas y gestos.

He llegado al final de esta conversación;

pero no puedo concluir sin pedir, especialmente a mis colegas procedentes del interior del país, que mediten sobre estos problemas pedagógicos y todos los planteados durante la serie, convirtiéndose cada uno en un difundidor de la gran mejora que se trata de introducir, y por la cual están empeñadas nuestras altas autoridades escolares. La creación de clases diferenciales, la ortofonía y las escuelas especiales para anormales constituyen una gran necesidad, sentida por todos.

Es además un deber de patriotismo implantar esta reforma. De lo contrario, nos quedaremos retrasados. Pongamos en esta causa, tan noble, nuestros mejores entusiasmos, y el triunfo será de todos y para todos, y triunfaremos porque estamos animados del amor a la niñez y a la patria, y el amor sano triunfa siempre...

#### LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DEL EMPERADOR CARLOS V EN ESPAÑA (1)

por D. Eduardo Ibarra,

Decano de la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad Central (Madrid)

El completo desarrollo de este asunto, aun limitándolo a España y prescindiendo del estudio comparativo de la política seguida en este país con la que tuvo lugar en Flandes, Italia y Alemania, regidas por el mismo monarca, ofrece hoy dificultades casi insuperables: no están publicadas las Actas de las Cortes de Aragón, Cataluña y Valencia, ni hay compilaciones de las disposiciones legislativas referentes a estos territorios; no hay catálogos impresos de sus principales archivos, ni monografías ni artículos referentes a estos asuntos; tampoco las hay de Castilla, pero, a lo menos, están impresas las Actas de sus Cortes y recogidas en la *Nueva Recopilación* las disposiciones legislativas obligatorias para las Universidades castellanas; además, recientemente, han aparecido dos

(1) Resumen de la conferencia dada por el autor en el «Centro de Intercambio Intelectual Germano-Español», el día 26 de noviembre de 1930.

Historias universitarias ampliamente documentadas: la de Salamanca (1) y Valladolid (2); merced a estos fundamentos bibliográficos, cabe el intento de abordar, en conjunto, el tema.

La necesidad de reducirlo a determinados límites obliga a seleccionar los datos reunidos, y así se han descartado cuantos no se referían a problemas universitarios hoy vivos y, en cierto modo, de actualidad; quedan apartados, por tanto, de este estudio, por ahora, cuantos asuntos meramente de valor erudito han dejado rastro en actas y leyes: acaso en otra ocasión me ocupe de ellos.

En cuanto a la provisión de cátedras, el actual problema planteado en España recientemente es el de determinar si la posesión de la cátedra ha de ser temporal o perpetua. El mismo asunto abordan las Cortes de Madrid, de 1528, pidiendo (3) que sean, «como en Italia y en otros países», temporales, aduciendo como argumentos los mismos que ahora se esgrimen, esto es, la sospecha de que acaso el profesor, después de obtenerla, no prosiga en su vida de estudioso; mientras, por el contrario, cuando desean nuevamente merecerlas, se esfuerzan en su labor docente, atrayendo estudiantes. Piden también la asistencia asidua del profesor a ellas y no dejándolas en manos de sustitutos o ayudantes. Contestóse a esta reclamación «que el Consejo platicaría, y con su acuerdo se mandará lo más conveniente».

Repetidas disposiciones ponen de manifiesto el sistema seguido por las Universidades autónomas, las cuales, cuando moría un catedrático, dividían su cátedra en dos, distribuyendo en ellas el sueldo anterior, o lo rebajaban al asignarlo al nuevo titular; hay frecuentes casos de esto (4).

(1) Esperabé y Arteaga (Enrique), *Historia pragmática e interna de la Universidad de Salamanca*. (Dos volúmenes. Salamanca, 1914.)

(2) Alcocer Martínez (Mariano), *Historia de la Universidad de Valladolid* (cinco volúmenes. Valladolid, 1918-1925. El V tomo en colaboración con don Saturnino Rivera.)

(3) Véase Petición 49, *Cortes de León y Castilla*, tomo IV, página 470.

(4) Véanse repetidos casos de acuerdos de ese género en Alcocer: *Historia de la Universidad de Valladolid*, tomo II, págs. 126 y sigs.; págs. 133, 137, 141 y 155.

En las excedencias regía análoga disposición a la que ahora existe, esto es, proveer la cátedra del excedente voluntario; pero entonces, como ahora, se buscaban los modos de eludir este precepto, y hay varios casos de intervención directa del Emperador pidiendo a las Universidades que reserven la cátedra hasta el regreso del titular (1).

El otorgamiento de grados está minuciosamente legislado: se pone coto al abuso, ya antiguo, de obtenerlos por rescriptos del Pontífice, o por informaciones ante Provisores eclesiásticos y Justicias de ciudades justificadoras de cursos ganados en centros de enseñanza particulares; frente a estos abusos se ordena de modo terminante que sólo valgan los grados que, previo examen, otorguen los estudios generales, o sea las Universidades; que no se den por rescripto ni Provisiones ni Cédulas Reales, y se niega validez a las certificaciones que no sean expedidas por los escribanos o secretarios de las Universidades, castigando con graves penas a los infractores (2).

La necesidad de que los titulados se sujetaran a examen llevó a que los examinadores abusaran de su oficio, y las Cortes reclaman contra ello (3), acusándolos de injustos, reprobando por pasión a los hábiles y otorgando títulos, por dinero, a los inhábiles y piden que sustituyan a los examinadores de oficio las Justicias de las ciudades; el Emperador responde dando largas al asunto y sometiéndolo a las «pláticas» del Consejo.

Análogamente, piden las Cortes que sean examinados los artesanos (carpinteros y albañiles) para que puedan ejercer sus oficios; también el monarca contesta evasivamente, diciendo que no conviene hacer novedad; es de notar que casi nadie pide hoy estos exámenes en las artes ma-

(1) Véase Esperabé: *Historia de la Universidad de Salamanca*, tomo I, Doc. XXV, págs. 406 y 384; Documentos XII, XIII, y XIV, pág. 385; Docs. XXXII y XXXIII, pág. 411.

(2) Véase la ley XII, título VII, lib. I de la *Nueva Recopilación*, donde se recoge esta doctrina, de la Provisión dada por la princesa D.<sup>a</sup> Juana, en 10 de noviembre, en Salamanca, y en julio, en Valladolid, año 1555.

(3) Véase *Cortes de Valladolid de 1548*, Petición 119; *Cortes de León y Castilla*, tomo V, pág. 422.

nuales; porque, a pesar de la libertad omnímoda en su ejercicio, no han decaído ni la industria ni el comercio en los tiempos actuales, lo cual obliga, lógicamente, a pensar que análoga libertad en las profesiones liberales produciría efectos semejantes (1).

Trátase, aunque indirectamente, el problema de la escolaridad: exige a los 10 años para los estudios de Derecho; la finalidad perseguida es la de que los oficios de mando o consejo y defensa dimanantes de ellos no sean ejercidos por «personas de pocas letras o moços sin experiencia»; en otro lugar dice que los ocupen «personas de asiento»; también éste es un problema hoy vivo, del cual recientemente se han ocupado la Prensa y abogados ilustres en conferencias públicas.

La necesidad del título para ejercer ha llevado siempre a buscar obtenerlo con el menor esfuerzo, y a suplantarlos por medio del intrusismo: de ambos problemas se ocupan las Cortes y leyes; se pide que los examinadores examinen personalmente, y no por medio de delegados, y que para evitarlo sean nombrados pesquisidores (2).

Los estatutos de la Universidad de Salamanca, de 1538, nos dan pintorescos detalles referentes a los problemas de vida interior universitaria que hoy son objeto de discusión. Hoy se discute si el Rector lo ha de nombrar el Claustro o el Gobierno; entonces, el Rector duraba un año y había de ser, forzosamente, estudiante; no podía ser ni catedrático, ni sustituto, ni colegial, ni eclesiástico (3).

Acusábase el regionalismo en el precepto que determinaba el turno en el desempeño del Rectorado de leoneses y castellanos; da idea este precepto de los estatutos de 1538 de que la trabazón política entre ambos reinos no estaba aún lograda en el siglo XVI; los aragoneses no podían ocupar

cargo más elevado que el de Consiliario, y cuando, en 1555, fué elegido Rector de la Universidad de Salamanca el estudiante aragonés D. Antonio de Luna, fué preciso consultar con el Emperador qué se resolvía; la respuesta no ha llegado a la posteridad.

Duraba la primera clase, llamada por eso de Prima, hora y media, y todas las demás, una hora; elegían hora los más antiguos catedráticos y seguían en ello orden de antigüedad; tan sólo podía desempeñar cada uno dos cátedras: la titular y otra que hoy llamaríamos acumulada, y los estatutos puntualizan la parte de asignatura que cada mes debe explicar cada catedrático. La biblioteca, al cuidado de un bedel, permanece abierta durante las horas de las clases y en las tres Pascuas: de Navidad, Adviento y Pentecostés. En el Carnaval representan comedias los estudiantes en la Universidad, que ésta paga de los fondos de su arca.

Celosamente defiende la Universidad su jurisdicción y fuero contra gobernantes y Corregidores (1), y cuidan de que los alumnos lleven los libros a clase y estudien los bachilleres de pupilos (2).

El estudio de los problemas universitarios de otros tiempos pone de manifiesto que entonces, como ahora, se resolvían con dilaciones y artificios; pocas veces se empleaban procedimientos enérgicos y quirúrgicos. La mayor utilidad de estos estudios estriba en que el conocimiento de los precedentes convierte a la Historia en una clínica social y puede servir para que los problemas actuales puedan tener soluciones más experimentadas y lógicas.

(1) Esperabé (obra citada, tomo I, pág. 373), publica la Carta de los gobernadores en 6 de mayo de 1521 exigiendo el secuestro de los bienes y privación del cargo del Dr. Juan Gómez de Valdivieso, bedel complicado en el alzamiento de los Comuneros; el Rector, Maestrescuela y Consiliarios de la Universidad responden en otra carta de 16 de mayo del mismo año que el asunto es atribución suya. Véase *loc. cit.*, página 374.

(2) Así lo ordena el citado estatuto de la Universidad de Salamanca, de 1538.

(1) Véase *Cortes de Valladolid de 1537*, Petición 54; *Cortes de León y Castilla*, tomo V, pág. 653.

(2) Así lo piden las Cortes de Madrid de 1528 en su Petición 124; véase *Cortes de León y Castilla*, tomo IV, págs. 506 y 507.

(3) Véanse los estatutos de la Universidad de Salamanca, de 1538, publicados por Esperabé: *Historia de la Universidad de Salamanca*, tomo I, págs. 139 y siguientes.

LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD <sup>(1)</sup>

por José Ortega y Gasset,

Profesor en la Universidad de Madrid.

(Continuación.)

## IV

*Principio de la economía  
en la enseñanza.*

La ciencia de la Economía política salió de la guerra tan destrozada como la economía misma de las naciones beligerantes. No ha tenido más remedio que buscar una reconstrucción radical de su propio cuerpo. Aventuras tales suelen ser benéficas para las ciencias vivas, porque las obligan a buscar un asiento más firme que el usado hasta entonces, un principio más hondo y elemental. En efecto: estos años renace de sus cenizas la Economía política, merced a un razonamiento tan perogrullesco que da vergüenza enunciarlo. Se dice: la ciencia económica tiene que partir del principio mismo que engendra la actividad económica del hombre. ¿Por qué acontece que la especie humana ejercita actos económicos, producción, administración, cambio, ahorro, valoración, etc.? Por una razón estupefaciente y sólo por ella: porque muchas de las cosas que desea y necesita no se dan con absoluta abundancia. Si de todo lo que tenemos menester hubiese copia sobrada, no se le habría ocurrido a los humanos fatigarse en esfuerzos económicos. Así, el aire no suele ocasionar ocupaciones que puedan llamarse económicas. Sin embargo, basta que en algún sentido adquiriera el aire la condición de escasez para que inmediatamente suscite faenas de economía. Por ejemplo: los niños reunidos en el aula escolar necesitan una cierta cantidad de aire. Si el local escolar es pequeño, hay escasez de él. Entonces plantea un problema económico, obligando a construir escuelas más grandes y, consecuentemente, más caras.

Aunque hay en el planeta aire de sobra, no todo él es de la misma calidad. El «aire

puro» se da sólo en ciertos lugares de la tierra, a cierta altura sobre el nivel del mar, bajo un clima determinado. Es decir, el «aire puro» es escaso. Este simple hecho provoca una intensa actividad económica en los suizos—hoteles, sanatorios—, que con la «escasa» primera materia de su aire puro fabrican salud a tanto el día.

La cosa, repito, es de una simplicidad estupefaciente, pero innegable: la escasez es el principio de la actividad económica, y por eso, hace unos años, el sueco Cassel renovó la ciencia económica partiendo del *principio de la escasez*. «Si existiese el movimiento continuo, no habría física», ha dicho muchas veces Einstein. Lo mismo puede decirse que en Jauja no hay actividades económicas, y, por consiguiente, ciencia de la Economía.

Pues yo encuentro que con la enseñanza nos acaece algo parecido. ¿Por qué existen actividades docentes? ¿Por qué es la pedagogía una ocupación y una preocupación del hombre? A estas preguntas daban los románticos las respuestas más lucidas, conmovedoras y trascendentes, mezclando en ellas todo lo humano y buena porción de lo divino. Para ellos se trataba siempre de sacar las cosas de quicio, de exorbitarlas y hojarascarlas melodramáticamente. Pero nosotros—¿no es cierto, jóvenes?—nos complacemos sencillamente en que las cosas sean, *por lo pronto*, lo que son, y nada más; amamos su desnudez. No nos importan el frío, la intemperie. Sabemos que la vida es—sobre todo, va a ser—dura. Aceptamos su rigor; no intentamos sofisticar el destino. Porque sea dura no deja de parecernos magnífica la vida. Al contrario, si es dura, es sólida, magra: tendón y nervio; sobre todo, limpia. Queremos limpieza en nuestro trato con las cosas. Por eso las desnudamos, y nudificadas, las lavamos al mirarlas, viendo lo que ellas son *in puris naturalibus*.

El hombre se ocupa y preocupa de enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable: para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una ca-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

pacidad limitadísima de aprender. Esta es la razón. Si la niñez y la juventud durasen cada una 100 años, o el niño y el joven poseyesen memoria, inteligencia y atención en dosis prácticamente limitada, no existiría la actividad docente. Todas aquellas razones conmovedoras y trascendentes hubieran sido inoperantes para obligar al hombre a constituir el tipo de existencia humana que se llama «maestro».

La escasez, la limitación en la capacidad de aprender, es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender.

¿No era demasiado casual que la actividad pedagógica entre en plena erupción hacia mediados del siglo XVIII, y desde entonces no haya hecho sino crecer? ¿Por qué no antes? La explicación es sencilla: justamente en esa fecha viene a granar la primera gran cosecha de la cultura moderna. En poco tiempo aumenta gigantesca-mente el tesoro de efectivo saber humano. La vida, entrando de lleno en el nuevo capitalismo, que los recientes inventos habían hecho posible, adquiere una gran complicación y exige creciente pertrecho de técnicas. Por eso, porque era forzoso saber muchas cosas cuya cuantía desbordaba la capacidad de aprender, se intensifica y amplía también de pronto la actividad pedagógica, la enseñanza.

En cambio, apenas si hay enseñanza en las épocas primitivas. ¿Para qué, si apenas hay que enseñar, si la facultad de aprendizaje supera con mucho la materia asimilable? Sobra capacidad. Sólo hay algunos *saberes*: ciertas recetas mágicas y rituales para fabricar los más difíciles utensilios—por ejemplo, la canoa—, o bien para curar enfermedades y distraer a los demonios. Sólo esto hay de enseñable. Pero precisamente porque es tan poco, cual quiera, sin más, sin apreciable esfuerzo, lo aprendería. Entonces se produce un fenómeno sorprendente, que de la manera más inesperada confirma mi tesis. En efecto: la enseñanza aparece en los pueblos primitivos con un aspecto inverso: la función de enseñar consiste—¿quién lo diría?— en

ocultar. Aquellas recetas se conservan como un secreto que se trasmite arcanamente a unos pocos. Los demás las aprenderían demasiado pronto. De aquí el hecho universal de los ritos técnicos secretos.

Es tan tenaz, que reaparece a cualquier altura de la civilización siempre que surge una especie novísima de saber, superior cualitativamente a todos los conocidos. Como de ese nuevo saber admirable sólo hay al comienzo poca cantidad, es un germen, un primer botín, vuelve a hacerse secreta su enseñanza. Así aconteció con la filosofía exacta de los pitagóricos; así con un pedagogo tan consciente como Platón. Pues, que, ¿no está ahí su famosa carta séptima, escrita no más que para protestar, como de un crimen nefando, contra la acusación de haber enseñado su filosofía a Dionisio de Siracusa? Toda la enseñanza primitiva, en que hay poco que enseñar, es esotérica, ocultadora; por tanto, es lo contrario de la enseñanza.

Esta brota cuando el saber que es preciso adquirir contrasta con la limitación en la facultad de aprender. Hoy más que nunca, el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una catástrofe para la Humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla.

Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que *no* puede aprender todo lo que habría que enseñarle. *Principio de la economía en la enseñanza.*

Como no podía menos, esta consideración ha actuado siempre en la acción pedagógica; pero sólo por la fuerza de las cosas y subsidiariamente. Nunca se ha hecho de ella un principio, tal vez porque a primera vista no es melodramática, no habla de cosas complicadas y trascendentes.

La Universidad, tal y como hoy se presenta fuera de España más aún que en España, es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ellas añadimos lo que antes nos pare-

ció más ineludible—la enseñanza de la cultura—, el bosque crece hasta cubrir el horizonte; el horizonte de la juventud, que debe estar claro, abierto y dejando visibles los incendios incitadores de ultranza. No hay más remedio que revolverse ahora contra esa inmensidad y usar del principio de economía, por lo pronto, como un hacha. *Primero*, poda inexorable.

El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: *en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante*, no del saber ni del profesor. *La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante*, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir.

(—En el movimiento estudiantil de ahora intervienen muchos ingredientes. Si los ciframos convencionalmente en diez, siete de ellos son pura jarana. Pero los otros tres son perfectamente razonables y bastan y sobran para justificar la agitación escolar. Uno es la inquietud política del país, la sustancia nacional que se estremece; otro es la serie de concretos e increíbles abusos que cometen algunos profesores; pero el tercero, que es el más importante y decisivo, actúa en los escolares sin que se den cuenta clara de él. Consiste en que no ellos, ni nadie en particular, sino el tiempo, la situación actual de la enseñanza en todo el mundo, obliga a que *de nuevo* se centre la Universidad en el estudiante, que la Universidad vuelva a ser, ante todo, el estudiante y no el profesor, como lo fué en su hora más auténtica. Las necesidades del tiempo operan inevitablemente, aunque los hombres movidos por ellas no se den cuenta clara ni sepan definir las o nombrarlas. Es preciso que los estudiantes eliminen los ingredientes torpes de su movimiento y acentúen estos otros en que tienen toda la razón, sobre todo el último—).

Hay que partir del estudiante medio y

considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, *exclusivamente* aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir, o lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender. Eso, repito, deberá ser la Universidad en su sentido primero y más estricto. Ya veremos cómo la Universidad tiene que ser además y luego algunas otras cosas no menos importantes. Pero ahora lo importante es no confundir todo y separar enérgicamente los distintos órganos y funciones de la gran institución universitaria.

¿Cómo determinar el conjunto de enseñanzas que han de constituir el torso o *mínimum* de Universidad? Sometiendo la muchedumbre fabulosa de los saberes a una doble selección:

1.º Quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadera.

2.º Eso que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario tiene que ser aún reducido a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud.

No basta que algo sea necesario. A lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante, y sería utópico hacer aspavientos sobre su carácter de imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a raja tabla.

## V

LO QUE LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER «PRIMERO».—LA UNIVERSIDAD, LA PROFESIÓN Y LA CIENCIA.

Aplicando estos principios nos encontramos con los siguientes lemas:

A. La Universidad consiste *primero y por lo pronto* en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.

B. Hay que hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto—situarlo a la

altura de los tiempos—. Por tanto, la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Estas son:

- 1.<sup>a</sup> Imagen física del mundo (Física).
- 2.<sup>a</sup> Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
- 3.<sup>a</sup> El proceso histórico de la especie humana (Historia).
- 4.<sup>a</sup> La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología).
- 5.<sup>a</sup> El plano del universo (Filosofía).

C. Hay que hacer del hombre medio un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la Universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor de Matemáticas o de Historia en un Instituto. Pero lo específico de la enseñanza profesional no aparecerá claro mientras no discutamos el lema.

D. No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa: la ciencia en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad, ni tiene que ver *sin más ni más* con ellas. En qué sentido, no obstante, la Universidad es inseparable de la ciencia, y por tanto, tiene que ser *también o además* investigación científica, es cosa que más adelante veremos.

Es lo más probable que sobre esta opinión heterodoxa caiga el diluvio de tontefías que sobre cualquier asunto amenaza siempre desde el horizonte, torrencial como panza de nube gorda. No dudo de que existan objeciones serias a mi tesis; pero antes de que éstas lleguen se producirá la habitual erupción en el volcán de lugares comunes que es todo hombre cuando habla de una cosa sin haber pensado antes en ella.

Este plan universitario supone en el lector la benévola resolución de no querer confundir tres cosas que son de sobra diferentes: cultura, ciencia y profesión inte-

lectual. Evitemos que todos los gatos se nos vuelvan pardos, porque ello acusaría en nosotros un inmoderado apetito de nocturnidad.

Ante todo, separemos profesión y ciencia. Ciencia no es cualquier cosa. No es ciencia comprar se un microscopio o barrer un laboratorio; pero *tampoco lo es explicar o aprender el contenido de una ciencia*. En su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta, todo lo demás que con esa solución se haga ya no es ciencia. *Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla*, como no lo es usarla o aplicarla. Tal vez convenga—ya veremos con qué reservas—que el hombre encargado de enseñar una ciencia sea por su persona un científico. Pero, en puro rigor, no es necesario, y de hecho ha habido y hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Basta con que *sepan* su ciencia. Pero saber no es investigar, investigar es descubrir una verdad, o su inverso, demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda.

En los comienzos de la ciencia, allá en Grecia, cuando aun no había apenas ciencia hecha, no se corría el mismo riesgo que ahora de confundirla con lo que no es ella. Hasta el punto de que las palabras con que se la denominaba mostraban a la intemperie su estricto consistir en pura búsqueda, trabajo creador, investigación. Todavía el contemporáneo de Platón, y aun de Aristóteles, carecía de un término que correspondiese exactamente—incluso en sus valores equívocos—a nuestro vocablo ciencia. Decía «istoria», «exetaxis», «filosofía», que significan—con uno u otro matiz—ocupación, ejercicio, indagación, tendencia; pero no posesión. El nombre mismo «filosofía» se originó en el empeño de no confundir la sólida sabiduría con aquel género de actividad nueva que no era *encontrarse sabiendo*, sino *buscar un saber*.



La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego, es cosa más alta que la Universidad. Porque la ciencia es creación, y en la Universidad sólo puede tratarse, hablando en serio, de enseñar esa creación; de trasmirla, de inyectarla y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y —quírase o no— excluye de sí al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobre manera infrecuente en la especie humana. El científico viene a ser el monje moderno.

Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar (las pretensiones se abrigan, como los catarros y demás inflamaciones) el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra. Pero, además, no es tampoco deseable ni aun idealmente. La ciencia es una de las cosas más altas, pero no la única. Hay otras pares a su lado, y no hay razón para que aquélla llene a la Humanidad, desalojando éstas. Y, sobre todo, la ciencia es de lo más alto; la ciencia, pero no el científico. El hombre de ciencia es un modo de existencia humana tan limitado como otro cualquiera, y aun más que algunos imaginables y posibles. Yo no puedo ni quiero extenderme ahora en el análisis de lo que es ser hombre de ciencia. La ocasión no es oportuna, y algo de lo que dijese podría parecer nocivo. Resumo sólo lo urgente haciendo notar que con notoria frecuencia el *verdadero* científico ha sido, hasta ahora al menos, como hombre, un monstruo, un maniático, cuando no un demente. Lo valioso, lo maravilloso, es lo que ese hombre limitadísimo segrega: la perla, no la ostra perlera. No vale «idealizar» y presentarnos como ideal que todos los hombres fuesen de ciencia, sin hacerse bien cargo de todas las condiciones—prodigiosas unas, semimorbosas otras—que hacen posible normalmente al científico.

Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica y que ni en los profesores ni en los muchachos se confunda lo uno con lo otro, so pena de

que, como ahora, lo uno dañe a lo otro. Sin duda, el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata del *contenido*, no de la investigación, que en él termina. En tesis general, el estudiante o aprendiz normal no es un aprendiz científico. El médico tiene que aprender a curar, y en cuanto médico, no tiene que aprender más; para ello necesita conocer el sistema de la fisiología *clásico* en su tiempo; pero ni necesita ni hay que soñar en que sea, hablando en serio, un fisiólogo. ¿Por qué empeñarse en lo imposible? No comprendo. A mí me produce repugnancia ese prurito de hacerse ilusiones (hay que tenerlas, pero no hacérselas), esa constante megalomanía, ese utopismo obstinado en fingirse que se consigue lo que no se consigue. El utopismo lleva a la pedagogía de Onán.

La virtud del niño es el deseo, y su papel, soñar. Pero la virtud del hombre es querer, y su papel, hacer, realizar. El imperativo de hacer, de conseguir efectivamente algo, nos fuerza a limitarnos. Y eso, limitarse, es la verdad, la autenticidad de la vida. Por eso toda vida es destino. Si fuese nuestra existencia ilimitada en formas posibles y en duración, no habría destino. ¡Jóvenes, la vida auténtica consiste en la alegre aceptación del inexorable destino, de nuestra incanjeable limitación! Eso es lo que con honda intuición llamaban los místicos hallarse en «estado de gracia». El que de verdad ha aceptado una vez *su* destino, su limitación, quien les ha dicho «sí», es incommovible. *Impavidum ferient ruinae*.

El que tiene vocación de médico y nada más, que no flirtee con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. Ya es mucho, ya es todo, si es buen médico. Lo mismo digo del que va a ser profesor de Historia en un instituto de segunda enseñanza. ¿No es un error perturbarlo en la Universidad haciéndole creer que va a ser un historiador? ¿Qué se gana con ello? Hacerle perder tiempo con el estudio fracasado de técnicas necesarias para la ciencia de la historia, pero sin sentido para un profesor de Historia, y

quitárselo para que llegue a poseer una idea clara, estructurada y sencilla del cuerpo general de la historia humana que es su misión enseñar.

Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la «investigación» en la Universidad. Ella ha sido causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*. En las facultades de Medicina se aspira a que se enseñe hiperexacta fisiología o química superferolítica; pero tal vez en ninguna del mundo se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual. La profesión, que después de la cultura es lo más urgente, se deja a la buena de Dios. Pero el daño que esta confusión acarrea es recíproco. También la ciencia padece de este utópico acercamiento a las profesiones.

La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de «cientificismo» que la Universidad padece. En España comienzan ambas potencias deplorables a representar un gravísimo estorbo. Cualquier pelafustán que ha estado seis meses en un laboratorio o seminario alemán o norteamericano, cualquier sin-sonte que ha hecho un descubrimientillo científico se repatría convertido en un «nuevo rico» de la ciencia, en un *parvenu* de la investigación. Y sin pensar un cuarto de hora en la misión de la Universidad, propone las reformas más ridículas y pedantes. En cambio, es incapaz de enseñar su «asignatura», porque ni siquiera conoce íntegra la disciplina.

Hay, pues, que sacudir bien de ciencia el árbol de las profesiones, a fin de que quede de ella lo estrictamente necesario y pueda atenderse a las profesiones mismas, *cuya enseñanza se halla hoy completamente silvestre*. En este punto, todo está por iniciar. Una ingeniosa racionalización pedagógica permitiría enseñar mucho más eficaz y redondeadamente las profesiones, en menos tiempo y con mucho menos esfuerzo.

Pero ahora, acudamos a la otra distinción entre ciencia y cultura.

## VI

## CULTURA Y CIENCIA

Si resumimos el sentido de las relaciones entre profesión y ciencia, nos encontramos con algunas ideas claras. Por ejemplo, que la Medicina no es ciencia. Es precisamente una profesión, una actividad práctica. Como tal significa un punto de vista distinto del de la ciencia. Se propone curar o mantener la salud en la especie humana. A este fin echa mano de cuanto parezca a propósito: entra en la ciencia y toma de sus resultados cuanto considera eficaz; pero deja el resto. Deja de la ciencia, sobre todo, lo que es más característico: la fruición por lo problemático. Bastaría esto para diferenciar radicalmente la Medicina de la ciencia. Esta consiste en un «prurito» de plantear problemas. Cuanto más sea esto, más puramente cumple su misión. Pero la Medicina está ahí para aprontar soluciones. Si son científicas, mejor. Pero no es necesario que lo sean. Pueden proceder de una experiencia milenaria que la ciencia aun no ha explicado, ni siquiera consagrado.

En los últimos 50 años, la Medicina se ha dejado arrollar por la ciencia, e infiel a su misión, no ha sabido afirmar debidamente su punto de vista profesional. Ha cometido el pecado de toda esa época: no aceptar su destino, bizquear, querer ser *lo otro* — en este caso, querer ser ciencia pura —.

No confundamos, pues; la ciencia, al entrar en la profesión, tiene que desarticularse como ciencia para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Y si esto es así, también debe tenerse en cuenta para la enseñanza de las profesiones.

Algo parejo acontece en las relaciones entre cultura y ciencia. Su distinción me parece bastante clara. Pero yo quisiera no sólo dejar bien preciso en la mente del lector el concepto de cultura, sino mostrar su radical fundamento. Esto supone al lector la tarea de leer con algún detenimiento y rumiar el apretado escorzo que sigue: Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde las cuales el tiempo vive*.

Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo «ideas vivas o de que se vive» son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles menos.

No está en nuestra mano poseer o no un repertorio tal de convicciones. Se trata de una necesidad ineludible, constitutiva de toda vida humana, sea la que sea. La realidad que solemos nombrar «vida humana», nuestra vida, la de cada cual, no tiene nada que ver con la Biología o ciencia de los cuerpos orgánicos. La Biología, como cualquier otra ciencia, no es más que una ocupación a que algunos hombres dedican su «vida». El sentido primario y más verdadero de esta palabra «vida» no es, pues, biológico, sino biográfico, que es el que posee desde siempre en el lenguaje vulgar. Significa el conjunto de lo que hacemos y somos, esa terrible faena—que cada hombre tiene que ejecutar por su cuenta—de sostenerse en el universo, de llevarse o conducirse por entre las cosas y seres del mundo. «Vivir es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él». Si esos actos y ocupaciones en que nuestro vivir consiste se produjesen en nosotros mecánicamente, no serían vivir, vida humana. El autómatas no vive. Lo grave del asunto es que la vida no nos es dada hecha, sino que, queramos o no, tenemos que irla decidiendo nosotros instante tras instante. En cada minuto necesitamos resolver lo que vamos a hacer en el inmediato, y esto quiere decir que la vida del hombre constituye para él un problema perenne. Para decidir ahora lo que va a hacer y ser dentro de un momento, tiene, quiera o no, que formarse un plan, por simple o pueril que éste sea. No es que *deba* formárselo, sino que no hay vida posible, sublime o ínfima, discreta o estúpida, que no consista esencialmente en conducirse según un plan. Incluso abandonar nuestra

vida a la deriva en una hora de desesperación es ya adoptar un plan. Toda vida, por fuerza, «se planea» a sí misma. O lo que es igual: al decidir cada acto nuestro nos decidimos *porque* nos parece ser el que, dadas las circunstancias, tiene mejor sentido. *Es decir, que toda vida necesita—quiera o no—justificarse ante sus propios ojos.* La justificación ante sí misma es un ingrediente circunstancial a nuestra vida. Tanto da decir que vivir es comportarse según plan como decir que la vida es incesante justificación de sí misma. Pero ese plan y esa justificación implican que nos hemos formado una «idea» de lo que es el mundo y las cosas en él y nuestros actos posibles sobre él. En suma: *el hombre no puede vivir sin reaccionar ante el aspecto primerizo de su contorno o mundo, forjándose una interpretación intelectual de él y de su posible conducta en él.* Esta interpretación es el repertorio de convicciones o «ideas» sobre el universo y sobre sí mismo a que arriba me refiero, y que—ahora se ve claro—no pueden faltar en vida ninguna.

La casi totalidad de esas convicciones o «ideas» no se las fabrica robinsonesca-mente el individuo, sino que las recibe de su medio histórico, de su tiempo. En éste se dan, naturalmente, sistemas de convicciones muy distintos. Unos son supervivencia herrumbrosa y torpe de otros tiempos. Pero hay siempre un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo, un sistema que es el plenamente actual. Ese sistema es la cultura. Quien quede por debajo de él, quien viva de ideas arcaicas, se condena a una vida menor, más difícil, penosa y tosca. En el caso del hombre o del pueblo incultos. Su existencia va en carreta, mientras a la vera pasan otras en poderosos automóviles. Tiene aquélla una idea del mundo menos certera, rica y aguda que éstas. Al quedar el hombre bajo el nivel vital de su tiempo, se convierte—relativamente—en un *infrahombre*.

En nuestra época, el contenido de la cultura viene en su mayor parte de la ciencia. Pero lo dicho basta para hacer notar que la cultura no es la ciencia. El que hoy

se *crea* más que en nada en la ciencia no es a su vez un hecho científico, sino una fe vital—por tanto, una convicción característica de nuestra cultura—. Hace 500 años se creía en los concilios, y el contenido de la cultura emanaba en buena porción de ellos.

La cultura, pues, hace con la ciencia lo mismo que hacía la profesión. Espuma de aquélla lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia. *Hay pedazos enteros de la ciencia que no son cultura, sino pura técnica científica.* Viceversa: la cultura necesita—por fuerza, quierase o no—poseer una idea completa del mundo y del hombre; no le es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos de absoluto rigor teórico casualmente terminan. *La vida no puede esperar a que las ciencias expliquen científicamente el universo.* No se puede vivir *ad kalendas græcas*. El atributo más esencial de la existencia es su perentoriedad: la vida es siempre urgente. Se vive aquí y ahora sin posible demora ni traspaso. La vida no es disparada a quemarropa. Y la cultura, que no es sino su interpretación, no puede tampoco esperar.

Esto confirma su diferencia de las ciencias. De la ciencia no se vive. Si el físico tuviese que vivir de las ideas de su física, estád seguros de que no se andaría con remilgos y no esperaría a que dentro de 100 años complete otro investigador las observaciones que él ha iniciado. Renunciaría a una solución total exacta y completaría con anticipaciones aproximadas o verosímiles lo que falta aún—lo que faltará siempre—al riguroso cuerpo doctrinal de la física.

El régimen interior de la actividad científica no es vital; el de la cultura, sí. Por eso, a la ciencia le traen sin cuidado nuestras urgencias y sigue sus propias necesidades. Por eso se especializa y diversifica indefinidamente; por eso no acaba nunca. Pero la cultura va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado. *Es ella el plano de la vida*, la guía de caminos por la selva de la existencia.

Esta metáfora de las ideas como vías, caminos (= *methodos*), es tan vieja como la cultura misma. Se comprende muy bien su origen. Cuando nos hallamos en una situación difícil, confusa, nos parece tener delante una selva tupida, enmarañada y tenebrosa, por donde no podemos caminar, so pena de perdernos. Alguien nos explica la situación con una idea feliz, y entonces sentimos en nosotros una súbita iluminación. Es la luz de la evidencia. La maraña nos parece ahora ordenada, con líneas claras de estructura, que semejan caminos francos abiertos en ella. De ahí que vayan juntos los vocablos *método* e iluminación, ilustración, *Aufklärung*. Lo que hoy llamamos «hombre culto» hace no más que un siglo se decía «hombre ilustrado»—esto es, hombre que ve a plena luz los caminos de la vida—.

Hay que acabar para siempre con cualquiera vagorosa imagen de la ilustración y la cultura, donde éstas aparecen como aditamento ornamental, que algunos hombres ociosos ponen sobre su vida. No cabe tergiversación mayor. La cultura es un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del hombre. El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre manco. Lo mismo, sólo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre que no vive a la altura de su tiempo vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive.

Hoy atravesamos—contra ciertas presunciones y apariencias—una época de terrible incultura. Nunca tal vez el hombre medio ha estado tan por debajo de su propio tiempo, de lo que éste le demanda. Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino. El hombre al uso vive de subterfugios con que se miente a sí mismo, fingiéndose en torno un mundo muy simple y arbitrario, a pesar de que la conciencia

vital le hace constar a gritos que su verdadero mundo, el que corresponde a la plena actualidad, es enormemente complejo, preciso y exigente. Pero tiene miedo —el hombre medio es hoy muy débil, a despecho de sus gesticulaciones matonescas—, tiene miedo de abrirse a ese mundo verdadero, que exigiría mucho de él, y prefiere falsificar su vida, reteniéndola hermética en el capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo.

De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de «ilustración» del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica.

Yo haría de una «Facultad» de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior. Más arriba queda dibujado el cuadro de sus disciplinas. Cada una lleva dos nombres. Por ejemplo, se dice «Imagen física del mundo» (Física). Con esta dualidad en la denominación se quiere sugerir la diferencia que hay entre una disciplina cultural, esto es, vital, y la ciencia correspondiente de que aquélla se nutre. En la «Facultad» de Cultura no se explicará Física según ésta se presenta a quien va a ser de por vida un investigador físicomatemático. La física de la Cultura es la *rigorosa* síntesis ideológica de la figura y funcionamiento del cosmos material, según éstas resultan de la investigación física hecha hasta el día. Además, esa disciplina expondrá en qué consiste el modo de conocimiento que emplea el físico para llegar a su portentosa construcción, lo cual obliga a aclarar y analizar los principios de la Física y a escorzar breve, pero muy estrictamente, su evolución histórica. Esto último permitirá al estudiante darse clara cuenta de lo que era el «mundo» hacia el cual vivía el hombre de ayer y de anteayer, o de hace 1.000 años, y por contraste, cobrar conciencia plena de la peculiaridad de nuestro «mundo» actual.

Este es el momento de contestar a una objeción que, surgida en el comienzo de mi ensayo, quedó demorada. ¿Cómo podrá

—se dice— resultar inteligible la actual imagen física de la materia para quien no es ducho en alta matemática? Cada día el método matemático penetra más hasta la medula el cuerpo de la Física.

Yo quisiera que el lector se hiciese bien cargo de la tragedia sin escape que para el porvenir humano representaría el que eso fuese cierto. Una de dos: o para no vivir ineptamente, sin noticia de lo que es el mundo material en que nos movemos, tendrían todos los hombres —*vellis nolis*— que ser físicos, que dedicarse a la investigación, o resignarse a una existencia que por una de sus dimensiones sería estúpida. Frente al hombre corriente se colocaría el físico como un ser dotado de un saber mágico y hierático. Ambas soluciones serían, entre otras cosas, ridículas.

Pero, por fortuna, no hay tal. En primer lugar, la doctrina aquí sustentada lleva a demandar una racionalización intensísima en los métodos de la enseñanza, desde la primaria a la superior. Precisamente al subrayar la diferencia entre ciencia y enseñanza de la ciencia se hace posible desarticular aquélla para hacerla más fácilmente asimilable. De esta suerte se obtiene, no sólo eliminar disciplinas que el estudiante no puede aprender, sino que se economiza también en los modos como ha de enseñarse lo que se enseñe. De esta suerte se obtiene un doble margen de holgura en la capacidad del estudiante para que éste pueda a la postre *aprender más cosas que hoy*. Yo creo, pues, que el día de mañana ningún estudiante llegará a la Universidad sin conocer la matemática física lo suficientemente bien para poder siquiera entender las fórmulas.

(Concluirá.)

## DIRECTIVAS FUNDAMENTALES DE UNA BUENA EDUCACION (1)

por D. José Mallart,

Del Instituto de Orientación profesional.

a) *Los fines.*—Un afán de realidades y de contacto activo con las cosas, que empezó con el incremento de la observación de los fenómenos naturales, saca al terreno de los hechos contemporáneos lo que hasta ahora había permanecido en medios reducidos de investigadores. Los frutos de un período rico en observaciones y en experimentos llegan a su madurez. Un sin fin de leyes científicas que, por no descubiertas o por no difundidas y aplicadas, habían permanecido lejos del conocimiento de muchas generaciones, llegan a nuestros días extendidas a la generalidad. Una serie de elementos, fruto de la utilización de aquellas leyes, han venido a hacer tal extensión. La industria y el tráfico modernos y las mil invenciones que concurren a la facilitación de la vida y al bienestar constituyen un estimulante poderoso.

La vida de los individuos cambia. Se han creado nuevas necesidades y se han buscado nuevos medios para satisfacerlas. Las posibilidades del hombre se extienden y se intensifican, pero las exigencias son cada vez mayores.

Gracias a las aplicaciones de la técnica y de la ciencia, que permiten aprovechar cada vez nuevas energías y nuevas materias, evitando al mismo tiempo esfuerzo al hombre, la vida humana puede hacerse más completa y extender su acción en dominios hasta ahora inaccesibles por la distancia, el tiempo y mil dificultades que se presentan para la realización de los deseos de expansión vital. Con la mejor utilización de la energía y de la materia se hace posible el aumento de población, permitiendo el efectivo progreso de la especie, que se manifiesta, más que en la superación cualitativa, en el vigor con que crece y se desenvuelve.

(1) De la Memoria del autor, premiada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas, y que lleva el título de *Colonias de educación*.

Todo esto viene a romper los moldes de la mentalidad y de las preocupaciones culturales que, elaboradas en una época de vida predominantemente contemplativa y pobre de medios materiales, han venido dando inspiración y forma a las prácticas educativas hasta nuestros días.

El tipo humano al servicio del cual ha de ponerse todo sistema educativo ha de ser muy amplio. Debe ser una resultante del desenvolvimiento de los pueblos en la Historia y de las tendencias sociales que dominan en nuestra época. Debe ser un tipo que, en sus líneas generales, esté aceptado por todas las escuelas y por todas las agrupaciones sociales, o, por lo menos, que sirva para una gran mayoría social. La educación que propongamos aquí debe hacerse eco de los ideales directores de la Humanidad en todos los tiempos, y a la vez debe acoger benévola e interpretar la corriente que impulsa a la sociedad entera hacia la resolución de sus problemas espirituales y de sus cuestiones económicas y sociales. Al intentar resolver los problemas de formación de la juventud no se pueden cerrar los ojos ante las exigencias que presenta la vida de los hombres de ahora, tanto en su aspecto espiritual como en el propiamente material.

Los educadores no sólo no tienen derecho a imprimir a su antojo cierto carácter en lo que se refiere al adoctrinamiento docente, sino que deben tener mucho cuidado en que el ambiente y el influjo personal que ejerzan sobre la vida de los jóvenes cuya formación dirigen obedezcan a la fiel interpretación de las necesidades humanas de todos los tiempos. En el ambiente que preparemos al joven, todo contribuye a formar y a desenvolver, y tanto los ideales con que se alimenta el espíritu del niño como las acciones que le dan hábitos y fundamentos para las formas de vida posterior, deben estar impregnados del amplio sentido que imprimen las necesidades universales de elevada humanidad. Sin embargo, dentro de éstas se debe dar representación a las tendencias sociales inmediatas y a las exigencias de la vida contemporánea. Los altos ideales directores del desenvolvi-

miento de la Humanidad, que han de ser la base de la nutrición espiritual de las nuevas generaciones, deben ponerse al día, haciendo que desempeñen su función dinámica en la solución de los grandes problemas económico-sociales de la época. Estos problemas tienen que resolverse como condición de vida o muerte, y las instituciones de educación son las primeras llamadas a resolverlos, haciendo que todo el ambiente educativo respire tendencias de solución y todas las preocupaciones de formación se dirijan centralmente a preparar un estado humano que sobrepase las dificultades presentes y que sea capaz de crear un porvenir mejor.

Por todas partes se oye que hacen falta hombres fuertes y enérgicos, voluntades tenaces, iniciativas felices. Se pide sacrificio por el noble ideal y culto a la virtud. Se reconoce de una manera casi general que el espíritu vivificador de altas empresas humanas, el poder de sublimación ideal de las luchas materiales a que se entregan los hombres para la conquista de sus elementos de vida y de expansión no están suficientemente desarrollados.

Por lo común, los hombres no están debidamente capacitados para tratar con los mismos elementos materiales, y no saben sacar el debido proyecto económico de los recursos que se les ofrecen. Tampoco suelen aprovechar los motivos de justo goce espiritual y de perfeccionamiento. Hay que prepararse para la plenitud de vida y para la lucha que se nos impone como condición de nuestra existencia; hay que armar al hombre para la defensa del pan cotidiano y para la agresividad de quien encuentra dificultades en el camino hacia el ideal noble y puro que nos inspiran las leyes eternas de la vida.

Siempre la educación ha querido ser una preparación para la vida; pero como la vida ha sido concebida de muy distintas maneras, la educación ha sido también concebida distintamente. Los ideales de la educación han sido los ideales que se han tenido de la vida.

En nuestra época de invenciones, de conquista de elementos y de captación de

energías, los ideales de la vida del hombre están fuertemente imbuídos de preocupaciones de adaptación a todo este mundo complicado, que nos plantea infinidad de problemas prácticos, que tenemos que resolver en cuanto demos el primer paso. La vida, que hasta cierto punto puede considerarse fácil y confortable, sólo lo es a condición de que se sepan utilizar elementos a veces bastante difíciles de obtener. Por todas partes se nos presenta el poder del hombre, con el dominio progresivo de las fuerzas naturales, extendiendo la acción de la personalidad y sometiendo las cosas a sus conveniencias; pero para el ejercicio de este poder es necesaria la lucha de los individuos y las colectividades contra un mundo al cual se tienen que adaptar. En esta lucha, el inadaptado sucumbe. El que no esté preparado para la acción desmaya, pasa a ocupar un lugar de último término o queda arrollado por la corriente.

Por obedecer a ideales parciales y exclusivistas de otras épocas no debemos renunciar al imperativo de la vida actual, preparando para la pasividad.

Nuestra vida actual de actividad y de lucha por un estado superior podrá seguir una orientación tal vez exagerada; pero seguramente no está desviada del cauce que señalan los intereses de la Humanidad.

Si consideramos la vida en sus varias manifestaciones, habremos de reconocer en ella, indiscutiblemente, una dirección hacia el aumento de potencial, hacia la expansión. Normalmente, todas las reacciones del ser vivo van orientadas, por una parte, a la conservación, y por otra, al acrecentamiento de vitalidad. La gran ley de la vida es ley de desenvolvimiento, de reproducción y multiplicación. Donde hay un ser vivo, hay tendencia al crecimiento, a la intensificación y a la producción vital. El ser que no sigue esta ley va a su aniquilamiento y desaparición.

Desde el principio de nuestra existencia tenemos que adaptarnos a las situaciones que nos impone el medio físico, tenemos que sacar partido de las cosas que están a nuestro alrededor. Constantemente nos

vemos obligados a observar y a informarnos sobre las propiedades de los objetos que nos rodean para saber qué uso podremos hacer de ellos y preservarnos de ciertos peligros que pudieran encerrar. Todo va encaminado a la defensa de nuestra integridad y al pleno desenvolvimiento de nuestra vida, a la expansión de nuestra personalidad.

Muchos de los actos de nuestra vida elemental pueden explicarse tal vez por procesos mecánicos, físicos, químicos, como se explican los tropismos de las plantas o las reacciones de los seres vivos rudimentarios bajo la influencia de la luz, del calor, de los excitantes, etc.; pero la dirección a un fin determinado y fijo es bien manifiesta. Y este fin es, indiscutiblemente, el del desenvolvimiento de la vida, la preparación de un porvenir, que no sólo tiene su límite en el individuo, sino que se continúa en la familia y en la especie.

Por un lado, encontramos unas fuerzas misteriosas, llamadas *instintos y selección*, algo que parece actuar ciegamente; pero que viene a constituir la norma fundamental de nuestra existencia, que dirigen las acciones a un fin biológico de una manera casi fatal, inconsciente. Por otro lado tenemos la voluntad, servidora de aquellas fuerzas, de aquella norma fundamental de la vida que se vale de los recursos intelectuales que en la obra de adaptación a las exigencias del medio ha ido almacenando para dirigir también los actos a la misma finalidad.

Así, por ejemplo, cuando el organismo necesita sustancias para reponer sus pérdidas o para asegurar su crecimiento, provoca el hambre y la sed. Si un primer aviso de esta clase no fuera bastante para advertir la falta al individuo, la sensación se hace más aguda, y obliga de una manera u otra a buscar las materias necesarias. Y no sólo se da una sensación global de hambre, sino que, cuando el organismo tiene déficit de una determinada sustancia, el hambre se especifica, y solicita aquélla con preferencia sobre cualquier otra. (Dr. Turró: *Orígenes del conocimiento. El hambre.*)

Siempre lo que nos interesa más, lo que puede tener alguna consecuencia para la vida, atrae de preferencia nuestra actividad. La voluntad puede dirigirnos hacia fines parciales; pero en el fondo de todos ellos está el fin biológico presidiendo, ya que el individuo tiene que tener asegurados los principios vitales, sin lo cual no habría posibilidad de dar satisfacción a las necesidades parciales.

Como decimos en una de nuestras obras (1), a veces se realizan actos equivocados, contrarios al fin biológico, de consecuencias perniciosas para el mismo individuo. Incluso pueden repetirse un número de veces suficiente para constituir un hábito arraigado. Estos actos obedecen a necesidades desviadas. Significan una anomalía, y, afortunadamente, forman excepción (alcoholismo, morfinomanía, el fumar, etc.). Si las desviaciones de este orden fueran frecuentes, la vida tendería a una disminución, a la pérdida de potencial, llegando, en último término, a la muerte.

La selección natural se encarga de hacer desaparecer a los individuos de actos equivocados, a los que tienen una finalidad vital desviada.

De modo que podemos dejar sentado que todo individuo tiene como tendencia central la que lleva a la conservación y al desenvolvimiento de su vida. La Naturaleza la marca, y es la condición ineludible de su existencia. Si sigue un camino contrario, va a la extinción. Incluso si reacciona indiferentemente ante lo favorable y lo perjudicial, su vida se prolongará tanto como tarden en tener lugar las reacciones equivocadas, capaces de provocar su desintegración o en formarse un cúmulo de adaptaciones erróneas, que produzcan, por debilitación progresiva, el aniquilamiento.

Al considerar las manifestaciones de la vida a que da lugar la producción, la relación social, el trabajo, el juego, la ciencia y el arte, encontraríamos también que el

(1) *La educación activa*. Segunda edición. Editorial Labor, Barcelona-Buenos Aires, 1928.



móvil central es la finalidad biológica en sus formas de expansión física y espiritual.

Ahora bien, el seguir la gran ley biológica de la expansión y del propio perfeccionamiento supone acción y lucha. La actividad y la lucha por la resolución de dificultades son precisamente las manifestaciones características de la vida plena. La educación que no prepare para la vida activa, que no inicie en las luchas del acrecentamiento vital, formando al individuo en la pasividad y la contemplación, es antinatural y contraria a las leyes eternas. La finalidad de la educación es la finalidad de la vida, y los hombres no pueden cambiarla sin atentar contra las más elementales leyes que rigen el mundo de la vida.

Es posible que la educación que se reclama en nuestros días de exaltación a la vida activa, y de llamada a la satisfacción de las necesidades de expansión biológica, provoque una disminución de atención por la cultura clásica, y una mengua de consideración hacia determinados valores que las generaciones anteriores habían consagrado, y que para nosotros tienen una menor significación. Tal vez una educación de profundo sentido biológico rompa hasta cierto punto con la sumisión a la letra muerta y provoque una revisión acelerada de sentencias y de apreciaciones de hombres de otras épocas, que sólo de una manera muy lenta serían contrastadas. Pero lo que importa es poner el caudal de las adquisiciones humanas al servicio de las necesidades de la vida plena. En todo caso, no se hará más que destruir algo de lo que habían hecho los hombres para construir lo que manda Dios.

Hay que colocarse por encima de las preocupaciones de grupo y de secta, y esto lo conseguiremos siguiendo el desenvolvimiento de la vida.

Así, nuestras instituciones de educación deberán tener en cuenta los problemas de formación humana que se plantean en la industria y en los negocios, en las agrupaciones de las ciudades y en los campos, en las afueras de la ciencia y del arte. Deben iniciar a la vida práctica, dando hábitos

para obrar y para sacar partido de las cosas que nos rodean, con la acometividad de un espíritu finamente preparado para defender lo bueno y lo justo y para perseguir elevados ideales. Pero en esto no podemos utilizar al pie de la letra las normas que sirvieron para las situaciones de otras épocas.

Es casi imposible sustraerse al influjo del ambiente de actividad, de industrialismo, de conquista de bienestar, que caracteriza nuestra época. La vida social se desenvuelve de tal manera, que ha de determinar ciertas actitudes en las generaciones que están en el período de formación. Las instituciones educativas estarán muy desligadas de las cosas del mundo, si su acción formadora de la juventud no tiene el sello de la época, con sus manifestaciones de invencionismo, con sus preocupaciones de creación.

Tal vez la vida actual se oriente en un sentido excesivamente materialista y demasiado atento a las cosas inmediatas. Pero en el fondo, las preocupaciones de descubrimiento, de mejora, de conquista de bienestar, que caracterizan nuestra época, y que vienen a ejercer su influencia en educación, están en perfecto acuerdo *con las leyes biológicas*, y, por lo tanto, con los ideales eternos de la Humanidad. Las obras, las realizaciones de la técnica y las conquistas de la ciencia son fruto de idealidad, son espíritu encarnado en creaciones, son *elaboraciones mentales completas*; es decir, que no se limitan a la proyección ideal y a la concepción abstracta. En ellas apreciamos lo definido y limitado, pero en el fondo está el espíritu del artista, del inventor, del creador, que proyectó y realizó; es decir, que elaboró un ciclo completo. Por otra parte, el afán de nuevas creaciones y el deseo de superación de la obra realizada, que distingue a una parte de los hombres de ahora, y que imprime cierto carácter a las principales manifestaciones de la vida actual, denota un gran vigor espiritual.

Por eso tenemos que buscar instituciones de educación que inicien a la acción completa, que hagan sentir elevados idea-

les y pongan en camino de realizarlos, que den espiritualidad a las cosas materiales y hagan terminar en obra creadora las elaboraciones ideales.

Si tales instituciones no existen, tendremos que crearlas.

b) *Los medios educativos.*—Al intentar proponer actividades que estimulen el desenvolvimiento de los individuos, tenemos que ver, ante todo, la manera como se despliega la actividad frente a los estímulos del desenvolvimiento natural. Estudiaremos las reacciones biológicas y las condiciones que regulan la acción ante las necesidades internas y a los ofrecimientos del mundo exterior, y con ello se nos indicará el camino que hay que seguir en el proceso educativo.

Los medios que la Naturaleza emplea en toda aquella parte tan importante de la actividad desarrolladora en que no intervienen agentes educativos intencionados nos han de indicar cómo ha de llevarse a cabo nuestra acción. La educación intencionada, o sea la acción ejercida deliberadamente sobre un individuo para conseguir un acrecentamiento de potencias vitales, deberá hacerse de tal modo, que todos los ejercicios que proponga revistan el carácter de los procesos biológicos que aseguran el desenvolvimiento natural de los hombres, lo mismo en las funciones elementales que en las complicadas. Toda la actividad preparada para estimular la educación ha de ser del tipo de la actividad espontánea, que prepara por sí misma la naturaleza para estimular el desenvolvimiento.

Pues bien; lo que distingue fundamentalmente los actos espontáneos que provoca la Naturaleza es el hecho de responder a necesidades que el individuo siente. Unas veces la necesidad es interna; otras veces se concentra en finalidades de manifestación exterior. Así, cada acción aparece con su fin propio, que se corresponde con una necesidad del individuo que la realiza. Este tiene apetencias, gustos, intereses, aspiraciones, entusiasmos, y para que los pueda satisfacer se propone fines

concretos que hagan determinar la acción.

Por esto, los fines propuestos desde fuera del sujeto deben ser fieles intérpretes de las necesidades individuales. Las actividades impuestas por los jefes o los educadores deben reunir condiciones especiales de concordancia con las necesidades biológicas del individuo, para que no sean realizadas con protestas y no lleguen a tener carácter de trabajo forzado.

El ejercicio favorable a la satisfacción de las necesidades vitales se caracteriza por el asentimiento del individuo; despierta interés, entusiasmo.

Por esto se puede decir de una manera general que la actividad que se proponga en educación debe presentar estas características, reveladoras de su conformidad con las necesidades biológicas.

Pero no se trata sólo de encontrar para el niño, para el joven o para el inadaptado actividades que no estén en contraposición con sus necesidades biológicas; es preciso, además, no descuidar la satisfacción de todas ellas. Así, el ejercicio resultará más educativo.

Ahora bien; si queremos movilizar muchos sectores funcionales para que la educación sea más intensa y más extensa, hay que procurar que la finalidad de la acción se a deseada; es decir, que se presente al individuo como la concreción de un gusto o de una aspiración suya.

En todas las actividades libres entra el fin concreto deseado; el ideal, como regulante y estimulador de energía. Todos los actos algo complejos lo necesitan, ya que los actos elementales son regulados por las necesidades internas.

El niño pone finalidades a los mismos juegos. Toda vez que tiene necesidad de moverse, de saltar, de probar su habilidad, su destreza, su ingenio, cosa indispensable para su desenvolvimiento, busca fines concretos donde dirigir su actividad. Así le vemos imitar la conducción de un automóvil, trepar a un árbol por cualquier motivo que inventa, hacer una construcción, que dice ser una casa. Con estos móviles concretos, el niño procura poner en funcionamiento todas sus energías, y busca oca-

sión para que se manifiesten y se desenvuelvan todas sus aptitudes. Pero como, generalmente, los fines deseados y las aspiraciones de los niños son insuficientes, tiene que venir la acción educativa para estimular la presencia de deseos nuevos, para hacer sentir ideales, para proponer obras cuya visión ideal mueva los recursos individuales e invite a una actividad plena.

El recurso individual de más valor en el individuo es la inteligencia. La inteligencia es la encargada de verificar la adaptación a las situaciones nuevas, la que resuelve los problemas que se plantean al individuo, la que facilita las adquisiciones de la ciencia, los descubrimientos, las creaciones.

La inteligencia es el factor primordial del desenvolvimiento del individuo, y, por lo tanto, lo que más interesa en educación.

Pues bien; para que la inteligencia sea llamada hace falta la presencia de una dificultad nueva que vencer, un objetivo que realizar. Claro que no todas las situaciones nuevas se resuelven mediante el concurso de la inteligencia. El tanteo (prueba ciega) es también un medio de encontrar soluciones; lo emplean sobre todo los animales y los niños en la primera edad.

Pero el ser vivo cuyas adaptaciones nuevas se hicieran sólo por tanteos tendría que tener forzosamente una vida rudimentaria; es decir, pocas necesidades que satisfacer y pocas dificultades que vencer.

La presencia y el desenvolvimiento de la inteligencia son regulados por las dificultades que ofrece la satisfacción de las necesidades biológicas (problemas de adaptación). Cuanto mayores sean éstas —mientras no pidan a la inteligencia un esfuerzo que sobrepase su capacidad— más se adiestra el individuo para realizar actos inteligentes, mejores van siendo sus técnicas de adaptación a las nuevas situaciones. De la misma manera, cuanto más numerosas o más variadas sean las necesidades y las dificultades, más soluciones tiene que dar la inteligencia, más reacciones tiene que regir y más resultados tiene que apreciar. Una educación que proponga vencer

muchas dificultades *vencibles* será muy estimulante para el desarrollo, y, por lo tanto, muy adecuada.

Pero la necesidad que estimula a la inteligencia supone una finalidad determinada; el dinamismo que mueve al espíritu supone una dirección definida. Los problemas y las dificultades no se presentan al individuo más que cuando aspira a una situación ideal, cuando se propone ciertos fines. Para que exista dinamismo, para que se puedan resolver problemas, para que sea posible la creación de situaciones nuevas, hacen falta fines deseados. Para estimular el desarrollo de la inteligencia será, pues, necesario hacer sentir estos fines. Las instituciones de educación, que creemos necesitarán ambiente estimulante de actividades sentidas, móviles de acción.

El móvil que persigue toda la actividad humana es la expansión de la vida, la satisfacción de las necesidades biológicas, que sucesivamente se van presentando, aunque las manifestaciones de este móvil son muy variadas.

Especialmente en la vida regida por el espíritu, las reacciones correspondientes a la finalidad vital toman infinidad de modalidades y formas, cuya frecuencia constituye la característica individual, la personalidad, el carácter.

Cada individuo tiene su carácter; esto es, su manera de reaccionar en determinadas ocasiones, y todo el mundo sabe que existen grandes diferencias entre los individuos. Pues bien; estas diferencias se acentúan en las situaciones que tienen una trascendencia mediata, o sea que se relacionan con el porvenir. Muchos actos, además de satisfacer ciertas necesidades del momento, pueden ser o no ser favorables a las cosas que interesan al individuo más tarde. La inteligencia, antes de provocar reacciones, tiene que prever la conveniencia o inconveniencia del acto, relacionándolo, no sólo con las posibles consecuencias inmediatas, sino también con las que se podrán derivar.

Pero en esto cada individuo proyecta hacia el futuro un determinado tipo de necesidades, es decir, cada uno tiene su

modo personal de interpretar las posibles necesidades del porvenir. Todos aspiran a maneras especiales de vivir; cada uno tiene sus ideales, y, por lo tanto, cada uno sigue su camino para alcanzar estas maneras de vivir, estos ideales. De ahí la gran variedad de sistemas de reacción y el número infinito de caracteres.

El carácter fuerte, lo que se llama «todo un carácter», depende de la seguridad de técnicas con que la inteligencia dirija en todo momento las reacciones hacia la finalidad biológica individual o hacia la interpretación personal de esta finalidad (concepción de la vida). Así, el hombre de carácter es el verdaderamente inteligente, el que puede conseguir un acuerdo perfecto entre sus actos y sus ideales, entre su vida actual y su vida del porvenir, entre lo que es y lo que debe ser.

Sin embargo, la proyección hacia el porvenir, la concepción ideal de la propia vida no es una cosa que se nos dé hecha por entero. El temperamento, la idiosincrasia, el funcionalismo interno hacen mucho; pero cada individuo moldea su propio ideal, su fin biológico especial, y en esto intervienen infinidad de factores, que hacen que el desenvolvimiento sucesivo del ideal de la vida tenga a veces cambios de importancia. Cuando una orientación determinada de la vida tiene choques violentos, tropieza con dificultades invencibles, o bien encuentra camino expedito para la expansión hacia otra idealidad, se pueden introducir grandes modificaciones en el rumbo.

La inteligencia es el principal factor en estos cambios de rumbo, y en nuestras instituciones educativas cuidaremos de preparar para poner en juego los recursos mentales en la busca de una idealidad biológica y moral que responda a la manera de ser de la vida individual, dentro de los límites de la expansión moral. De este modo se evitarán direcciones equivocadas. El propio individuo tiene que intervenir en su conducta y en la orientación de la vida, y esto se tiene que hacer a tiempo. Hay que armar y preparar para ello desde la primera educación. Una vez definida la

tendencia y concretado el ideal moral, la inteligencia no hace más que servirlos.

De ahí la necesidad de prestar toda la atención a que las condiciones de vida educativa no desvíen al individuo de la finalidad biológica normal.

La educación deberá esforzarse en marcar la recta orientación vital, haciendo que el individuo se rija por las altas reglas de la moral, que son su intérprete. Nuestras instituciones educativas habrán de proporcionar mucha vida, muchas ocasiones de actuar y de reaccionar. Así, no sólo se presentarán problemas de adquisición de conocimiento, sino también problemas de índole moral.

Habrà que procurar que en las crisis, en las pequeñas dificultades de la vida de los jóvenes, la propia inteligencia de éstos busque los medios para resolverla. Esto nos dará la norma para los inadaptados.

Así, los individuos se prepararán para salvar las grandes dificultades sin dejar el camino de su expansión normal.

Podrán cambiar de matiz en la idealidad, y su inteligencia podrá guiarlos por sendas propias que desenvuelvan su personalidad y su carácter; pero la tendencia fundamental estará asegurada.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA CONQUISTA DEL GUADARRAMA

por D. Constancio Bernaldo de Quirós.

Y puesto que la cinta de los paisajes de la sierra ha concluído ya (1), vamos a ver ahora las figuras: ligeros retratos rápidos de los hombres y los héroes; las glorias del Guadarrama, que amamos y reverenciamos por ser ya consustanciales con él en las historias de nuestra tierra y nuestra raza.

---

(1) Se refiere a los capítulos precedentes del libro a que este trabajo sirve de epílogo. El libro se titula *Sierra de Guadarrama*, número I de las «Guías de los sitios naturales de interés nacional» publicadas bajo la dirección de D. Eduardo Hernández-Pacheco.

Precedido del clamor de la jauría, y entre el eco de las trompas de caza, el primero que pasa es el Señor Rey Alfonso oncenno, persiguiendo el oso y el jabalí, señores naturales de la ríscosa España. A la pasión cinegética del Rey somos deudores del tesoro de toponimia de la sierra, conservado en el *Libro de la Montería*, reimpresso en nuestro tiempo por Gutiérrez de la Vega. En mitad del siglo XIV, las cumbres y los puertos, los valles y los arroyos, todos los accidentes naturales, llevan los nombres con que hoy los conocemos, y que debemos procurar restituir y guardar en toda su pureza.

Cuando se ha restablecido el silencio, volviendo la montaña a su quietud y soledad prístinos, en un paisaje sin edad, eternamente actual, porque no existen en él más que elementos naturales, he aquí que aparece la figura humana, un tanto desentonada, pues no es ni de un pastor ni de un cazador, de un clérigo extraviado, de cara sensual, iluminada, no obstante, por la expresión de unos ojos maliciosos e inteligentes. Juan Ruiz va ambulante por los puertos, y habiendo nacido en viernes, como él mismo nos confiesa, o, lo que es igual, bajo el signo de Venus, marcha obsesionado por el deseo erótico de las pastoras de los altos pastos, que se le aparecen como sirenas de la montaña, tan llenas de amenazas como de promesas.

¡Extraña y enigmática caricatura, especie de anticipo de capricho goyesco, la que el buen Arcipreste de Hita trazó de la pastora del Guadarrama! ¿Qué ha querido representar el gran poeta primitivo en esta figura anónima, opuesta a las Mengas, Gadeas y Aldaras de otras canciones suyas?

Vendrá luego el primer Marqués de Santillana, y, descendiendo del Yelmo, que fué el primer hombre de mérito en ascender, «contra el Bóvalo tirando», vendrá a hallar otra linda pastora en Menga de Manzanares, celebrándola en la más bella de sus serranillas.

... Un gran lapso de tiempo de montaña tapada por celajes tormentosos.

Pero ahora, en un espeso escurial de la

sierra, está edificada ya la «octava maravilla del mundo», y en una humilde celdita que abre su rasgada ventana hacia el oeste, la grandeza del rey Felipe II se doblega bajo el peso de los negocios de Estado de la más poderosa monarquía del mundo. Cuando alza un instante la mirada y la proyecta al exterior, el grupo de las dos Machotas, separadas por el profundo collado de Entrecabezas, se fija en su retina con toda su salvaje energía y su invencible fuerza. El Rey, acaso, no concede atención a la imagen. Pero es seguro que, habiendo estado uno y otro frente por frente tantas veces, la Machota chica, el cerro de los Ermitaños, por otro nombre, es hoy una cierta imagen del alma del propio Rey, que tanto se le asemejó y que tuvo en ella su espejo y su esfinge inspiradora en los momentos difíciles.

Dos reinados después. Bajo Felipe IV, Velázquez, la más pura gloria de nuestra España, su vida más ejemplar y noble, llega desde Sevilla a Madrid, y, pintor de la corte, tras pasado de la luz y el color de El Pardo y de la sierra, será para siempre el pintor de la majestad real y de la majestad del Guadarrama inmortal y soberano. La bifida Maliciosa nevada, al fondo del retrato ecuestre del Príncipe Baltasar Carlos; el Yelmo, tras las ancas rotundas del cuatralbo alazán en que cabalga Felipe IV; la sierra del Hoyo de Manzanares, al término de otros muchos retratos de reales cazadores; hasta las charcas lejanas de Peralejo, en la llanura de El Escorial de Abajo, en la perspectiva del cuadro de «Las Lanzas», todo ello en su maravilloso azul, bajo su luz de plata, queda de tal modo sorprendido y fijado para siempre, que entrar en la Sala de Velázquez del Museo del Prado es tanto como ingresar en el interior del Guadarrama, cuyo noble granito ornamenta los dinteles de las puertas de acceso.

Otros cien años después. D. Nicolás Fernández Moratín escribe en el Poema de la Caza, «La Diana», una extraña descripción de la laguna de Peñalara:

Bajo una peña cóncava pendiente se ve grutesca bóveda ...

Mal recuerdo, D. Nicolás; impresión inexacta del negro acantilado de neis. Pero en esta amanerada descripción se nos da el nombre más viejo—Canato—que ha llevado la montaña, al parecer, y que no sabemos todavía de qué fuente haya sacado el poeta.

El tiempo, por lo demás, ya ha puesto término a una parte de la descripción. ¿Qué valor tienen, después de los concursos de natación en la laguna de Peñalara, los versos que siguen:

Mas siempre esta agua se miró con tanta veneración, que no la ha profanado del bruto ni varón la inmunda planta?

Casi a la vez, en el fondo del valle, por los alrededores de El Paular, D. Gaspar Melchor de Jovellanos versifica melancólicamente. La Epístola de Fabio a Anfriso nunca sabe mejor que allí mismo donde fué concebida, en la vieja Cartuja de Santa María del Paular, santuario el más íntimo de las cumbres carpetanas.

24 de diciembre de 1808. Las tropas de Napoleón, con el Emperador a pie, del brazo del general Savary, pasan el puerto de Guadarrama, nevado, con nueve grados bajo cero, a medio día, en una retirada cruel en que los elementos combaten por España. El León muestra entonces un gesto trágico, tomando cruel venganza de la derrota del puerto de Somosierra. El Emperador, rendido, pernocta la fatal Nochebuena en la Casa de Postas de El Espinar. ¿Acaso está con él una figura que merece todavía hoy nuestro interés? Aludimos al general Bory de Saint Vincent, gran curioso y estudioso de España. El nombre de «Carpeto-Vetónica» para nuestra gran sierra central es una creación suya, y, aunque no del todo exacto, ha hecho fortuna y se ha generalizado dondequiera.

Permítasenos ahora dos figuras sombrías. Pero «el mundo es así»: una mezcla inconexa de cosas buenas y malas, sanas y perversas.

Luis Candelas, el ladrón hábil madrileño, y Pablo Santos, el rudo malhechor de la serranía, pasan unos días juntos en el corazón de la Pedriza. Duermen en la cueva

del Ave María, juegan a la pelota en el próximo paredón rocoso que aun conserva este nombre, se hartan de carne y vino y, ebrios, duermen cara al sol en la seguridad de las alturas. Desde la Vistilla del Yelmo, Candelas contempla, estremecido de horror, el abismo de la Dehesilla. Allá abajo, como una diminuta china, blanquea Canto del Tolmo. Santos se le señala a Candelas como un buen lugar para secuestros. Paco el Sastre, segundo de Candelas, no pierde la lección, y la aprovechará para el 28 de abril de 1839. Los hijos del Marqués de Gaviria, Intendente de la Reina, harán entonces el papel de víctimas, que antes representara el hijo único de la señora Braulia, del Bóalo.

Mayo 1840. A la Venta del Cristo del Coloco ha llegado un llamativo viajero francés, de larga melena lisa y chaleco de fantasía, que atrae todas las miradas. Mientras contempla el horizonte desde el umbral, oye hablar a algún hijo del país de la misteriosa laguna de Peñalara. Escucha con atención, y luego, diligente, se pone a escribir en un ángulo unos renglones cortos:

On trouve dans ces monts, des lacs de  
[quelques toises...]

El malogrado Enrique de la Vega traducirá impecablemente, sesenta años después, la preciosa composición que el gran poeta Teófilo Gautier dedicó en esta fecha a nuestra querida laguna con el título «Les yeux bleus de la montagne».

Otro poeta romántico, Gabriel García Tassara, invocará también, poco tiempo después, a la sierra:

¡Cumbres de Guadarrama y de Fuenfría,  
columnas de la tierra castellana...!

1846. Comienzan los estudios para el ferrocarril del Norte que ha de cruzar la sierra. Larga contienda entre Segovia y Avila, entre el puerto del León y el de las Pilas, decidida, por fin, en favor de éste. El 24 de junio de 1861, la locomotora despierta por primera vez los ecos de los riscos de Abantos y de San Juan de Mala-

gón, de San Benito y las Machotas. La sierra comienza a salir de su aislamiento y avanza hacia Madrid, preparándose su conocimiento.

19 noviembre 1886. Aparece el manifiesto y estatutos de la «Sociedad para el estudio del Guadarrama». Le firman los señores Macpherson, Coello, Botella, Rubio (Federico), Riaño, Uña, Machado y Núñez, Sáinz, Velázquez, Cervera, Giner de los Ríos, Bolívar, Martínez, Beruete, Sardá, Quiroga, Torres Campos, Sama, Machado y Alvarez, Lledó, Ferreiro, Cossío, Rodríguez, Lázaro, Pieltain y Rubio (Ricardo); es decir, geólogos, geógrafos, ingenieros, médicos, arquitectos, militares, catedráticos, naturalistas, pintores, botánicos, pedagogos. De los veintiséis iniciadores, tan sólo quedan tres supervivientes: Bolívar, Cossío, Ricardo Rubio.

Si como personalidad orgánica la naciente Sociedad no estuvo llamada a grandes éxitos—el clima social todavía era frío, aunque la semilla buena—, la acción personal de cada uno de los socios fué amplia y decisiva: en unos, limitada a grupos profesionales elegidos; en otros, sin limitación, llegando a todos desde los años primeros de la vida, en la enseñanza primaria y secundaria.

Este último es el caso del glorioso don Francisco Giner, cuyo nombre resplandece, iluminándole con una aureola de oro, en el Canto del Tolmo de la Pedriza de Manzanares.

Todavía la sierra sigue siendo el patrimonio de una minoría de pequeños grupos o de individuos aislados que buscan en ella la satisfacción de sus instintos más profundos. Geólogos —¡oh venerable D. Casiano de Prado, que inauguras la brillante serie continuada con Macpherson, Quiroga y Fernández Navarro, hasta Hernández-Pacheco, aun vivo, por fortuna, entre nosotros!—, geólogos armados con el martillo; botánicos herborizantes; entomólogos cazadores del insecto hasta los cándidos ventisqueros, que detienen la vida; militares como el desventurado Ibáñez Marín, muerto en el Rif, en el fatal combate del 23 de julio de 1909, y a quien conmemora en el

puerto del Reventón, cuidado por él, un sencillo monumento; pintores, como el catalán Jaime Morera, que lega a Castilla el precioso don de la magnífica serie de lienzos expuesta en 1895, en que la sierra—la Marcuera, la Najarra, etc.—adelantándose al primer término y enormemente aumentada, como vista con teleobjetivo en los antiguos fondos de los retratos velazqueños, se nos muestra en toda su personalidad imponente en un retrato acabado y perfecto.

Pero las multitudes llegan pronto en la inmediata generación de los primeros años del nuevo siglo. En mayo de 1908 se constituye el Club Alpino Español; el 16 de octubre de 1913 nace, en el local del antiguo Instituto de Reformas Sociales, la Agrupación «Peñalara», en su modesta forma original de los doce amigos. Tres ya dejaron de existir, y pertenecen al mundo de los nombres gloriosos de nuestra sierra: Enrique Vega, primero, versificador ágil y ligero; después, José Fernández Zabala, el más perfecto y completo de los montañeros que haya tenido hasta ahora el Guadarrama; Enrique de Mesa, por último, irreparable pérdida de ayer, excelso poeta de las viejas piedras de la Cartuja del Paular y de las rocas siempre jóvenes y vivas de las cumbres.

La conquista de la sierra es un hecho ya, aunque todavía pueda ser llevada a aprovechamientos más amplios y profundos.

Como los pequeños núcleos de las rocas primigenias digeridas por la triunfante invasión del granito, que los canteros de la sierra llaman «gabarros», Madrid debe seguir avanzando hacia el Guadarrama hasta compenetrarse y fundirse con él en una simbiosis perfecta del monte y de la ciudad, que asegure a todos los necesitados, no a una minoría de elegidos, el supremo bienestar de la vida que puede procurarse de esta alianza.

## INSTITUCION

## CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

*Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1930, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1931.*

INGRESOS	
	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	3.903,20
Recaudado durante el año, por cuotas.....	3.160
Devuelto por un Antiguo Alumno, totalidad del anticipo que recibió de la C. A.....	889,50
TOTAL.....	7.952,70
GASTOS	
Donativo de 50 pesetas mensuales a la viuda de un profesor de la Institución.....	600
Donativo de 25 pesetas mensuales a la <i>Casa del Niño</i> .....	300
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante de Niños de la Institución.....	120
Donativo de 5 pesetas mensuales a la Sociedad «Fraternidad Cívica».....	60
Anticipo a un Antiguo Alumno..	100
Donativo para la Colonia de la C. A.....	1.500
Gastos sufragados con motivo del fallecimiento de un profesor de la Institución.....	683,70
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	16,30
Talonarios para recibos.....	75
Premio de cobranza.....	250
Gastos de correo.....	5,40
TOTAL.....	3.710,40
<i>Saldo a favor de la C. A..</i>	4 242,30

El Tesorero, JOSÉ ONTAÑÓN Y VALIENTE.  
V.º B.º, El Presidente, MARQUÉS DE PALOMARES DE DUERO.

(1) Véase el número 859 del BOLETÍN, correspondiente a marzo de 1930.

## 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.º, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

- I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.
  - II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
  - III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
  - IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.
  - V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.
  - VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.
  - VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.
  - VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.
  - X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.
  - XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.
  - XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.
  - XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.
  - XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.
  - XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.
  - XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.
  - XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.
  - XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.
- Administración: «Espasa-Calpe, S. A.», Ríos Rosas, 24, Madrid.

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