

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO L.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1926.

NUM. 797.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las lecturas de nuestros niños, por *miss C. F. Kett*, página 225.—Los límites de la libertad en el proceso educativo y la génesis de la educación liberal, por *D. M. Maresca*, pág. 233.—La Pedagogía de J. Dewey, por *D. D. Barnés*, página 238.—La enseñanza secundaria en Portugal (*conclusión*), por *D. Rubén Landa*, pág. 247.—

ENCICLOPEDIA

En la Argentina, por *D. Adolfo Posada*, pág. 250.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Filosofía del Derecho, de Giner, por *D. E. Gómez de Baquero*, pág. 255.—Libros recibidos, pág. 256.

PEDAGOGÍA

LAS LECTURAS DE NUESTROS NIÑOS

por *miss C. F. Kett*.

Las Sociedades de la Cruz Roja, que publican 25 revistas para niños, cuya tirada oscila entre 2.000 y 150.000 ejemplares, han adquirido el derecho a interesarse por la literatura infantil. ¿Qué relaciones existen, podemos preguntarnos, entre las lecturas de los pequeños y la obra universal de salud y de higiene de la Cruz Roja? Es evidente que estas Sociedades responden a una necesidad cuando editan órganos de propaganda destinados a la generación del porvenir; ahora bien, algunas de estas revistas no contienen apenas propa-

ganda directa, consagrándose, por el contrario, y muy claramente, a conservar un carácter literario que considera seguramente como útil para los intereses vitales de la Sociedad que las patrocina. En este orden de ideas, la Cruz Roja austriaca llega hasta a publicar colecciones de cuentos conteniendo extractos de autores como Tolstoy y Selma Lagerlöf. ¿Con qué intención se procede así?

Esta cuestión lleva consigo el planteamiento de otras de un orden más elevado y de una mayor extensión. Resumiendo, nosotros, adultos, ¿qué pensamos de la lectura para los niños? ¿Opinamos que deben leer sólo como un placer? ¿Y qué género de libros, con qué fin y en qué cantidad? Hay muchos padres que consideran que el niño no desarrolla con la lectura ningún músculo importante, que no realiza «obra útil», en el sentido más estrecho del vocablo, y que no aporta ningún valor económico. Muchísimas veces han obligado al hijo a que se fuera de la casa, en donde le retendría una lectura interesante, como asimismo, por su hostilidad hacia la lectura, la «pasión de los perezosos», han hecho que su hija derrame más de una lágrima. Acaso mis lectores lleguen a objetarme que no han visto producirse nunca un hecho parecido; pero no todos los adultos están convencidos de cuán útil y juicioso es para los niños el leer otra cosa que el mínimo requerido para su instrucción escolar.

No obstante, los educadores y los intelectuales consideran que el espíritu del hombre tiene una importancia igual, por lo

menos, a la de su estómago, por lo cual exige, como éste, una alimentación sana y nutritiva. El espíritu del niño encontrará especialmente en las lecturas inteligentes y escogidas los elementos necesarios para su crecimiento. ¿Luego es que los civilizados pueden hacer menos que los animales superiores, las tribus salvajes y los pueblos primitivos, los cuales transmiten con el mayor cuidado a sus pequeños los conocimientos y la técnica que han adquirido poco a poco? Los libros que damos a nuestros hijos no son solamente un alimento intelectual, sino que representan también una porción del esfuerzo que realizamos para transmitirles el fruto de la experiencia humana.

Si nos hallamos, pues, de acuerdo respecto de la importancia que representa, para los niños de los pueblos civilizados, la absorción de las ideas y de los sentimientos morales, lo mismo que absorben el alimento, ideas y sentimientos que encontrarán en sus lecturas, del mismo modo que en los alimentos vegetales encuentran los hidrocarburos y las vitaminas necesarias para el cuerpo, sólo nos falta decidir el género de literatura que debemos poner en sus manos.

¿Deberemos proceder, en lo que concierne a las lecturas de los pequeños, como una madre moderna, cuyos hijos, de tres y cinco años de edad, respectivamente, ensordecían a una invitada nerviosa, tocando en el fonógrafo, disco tras disco, una música chillona y vulgar? La invitada, conociendo el refinado gusto musical de los padres, preguntó por qué no se ponía al alcance de aquellos niños encantadores trozos de la más alta y pura inspiración, en lugar de las mediocres parodias que tocaban. A esto respondió la madre:

— ¡Ah, les dejo que escojan con arreglo a su fantasía!... ¿Comprende usted? A fuerza de escuchar todos los géneros de música, acabarán en seguida por distinguir la buena de la mala.

— ¿Sigue usted — respondió cortésmente la señora — los mismos principios para su alimentación? Les sirve usted espinacas, una compota de belladona y de cocaína,

envuelta en azúcar, permitiéndoles así que lo prueben todo, y fiando a su buen gusto instintivo que rechacen las sustancias nocivas?

Por mi parte, no establezco diferencia entre el hecho de poner deliberadamente al alcance de los niños una literatura vulgar, morbosa o malsana y el de servirles un veneno bajo la forma de golosinas apetitosas.

Por otra parte, resulta más difícil aún distinguir entre el veneno y el alimento sano en el dominio del espíritu que en el de la materia, pudiéndose aplicar a los libros el antiguo proverbio modificado: «Veneno para uno, salud para otro». No soy del parecer de cierto autor del siglo pasado que escribía libros para los niños y que encontraba «paz y felicidad en la doctrina de la depravación total de la Humanidad».

La experiencia me conduce a creer que nuestro espíritu, como nuestro cuerpo, posee algunas facultades de inmunidad. Así como los intestinos tienen, hasta cierto punto, el poder de rechazar las materias que la sangre no puede asimilar, del mismo modo, el espíritu del niño podrá, también hasta cierto punto, rechazar muchas sustancias cuya absorción le sería nociva. El alma humana posee funciones orgánicas, igual que el cuerpo; tiene necesidad de que se la alimente para que pueda desarrollarse, y a menudo saca el mejor partido posible de las peores condiciones. ¿Luego por qué vigilar de una manera tan estrecha y tan estricta las lecturas de nuestros hijos? Un niño con buena salud, alimentado convenientemente, y cuyo sistema digestivo se halle en perfecto estado, no se trocará en un comedor de lodo. Igualmente, un muchacho, o una niña, de espíritu recto, al alcance de los cuales se encuentre una cantidad de obras buenas, no se molestará mucho en buscar libros malsanos, a menos que se haya cometido la locura de darles una importancia singular encerrándolos bajo llave o anotándolos en una lista negra, olvidando así la inevitable atracción del fruto prohibido, particularmente poderoso en lo que toca a las lecturas.

¡Ah, si pudiéramos prohibir formalmente nuestros mejores clásicos, con cuánta pasión serían devorados y escondidos, cómo se les estudiaría de una manera más profunda y más completa, mientras que el hecho de figurar algunos en el programa escolar mezcla al placer de leerlos el molesto sentimiento del deber y de la misión que se debe cumplir! Los alimentos absorbidos con agrado se digieren con mayor facilidad. De igual modo, los libros que el niño desea leer con pasión tienen un efecto más pronunciado que aquellos que se le imponen, y algunas ideas influirán más o menos en su carácter o en su conducta, según la manera más o menos atractiva como les sean presentadas. Un libro o una revista destinados a influir en la vida del niño, deberán cautivar, ante todo, su interés, bien por su apariencia, por su reputación o por su contenido.

Dejemos de lado la apariencia y la reputación, simple condimento de los alimentos intelectuales, para sólo ocuparnos aquí de lo que puede llamarse el valor nutritivo de los libros para niños, analizando el género de ideas que es de desear se pongan a su alcance.

Se nutre a un niño y se calma su hambre con el auxilio de una alimentación que contiene albuminoideos destinados a fabricar tejidos, hidrocarburos y grasas, reconstituyentes de energía, de sales minerales y vitaminas, todo lo cual realiza diversas funciones importantes.

Las ideas que presentamos al niño deben ser capaces, por su naturaleza, de formar su carácter, como los alimentos forman sus tejidos vitales, y pueden ser divididas según las etapas por que en su desarrollo pasa la personalidad. Cuando el niño emerge de las brumas de la primera infancia, considera la vida con una extrañeza y una curiosidad sin límites, lo cual puede llamarse su hambre intelectual. No hay padre o profesor que no haya quedado estupefacto ante la cantidad y la diversidad de las preguntas que puede hacer un niño, y que no conozca bien todas las formas de la súplica que puede adquirir este grito del espíritu hambriento: «¡Cuéntame una his-

torial!» Si las preguntas son provocadas por el deseo de saber el porqué de las cosas, de entrar en contacto con el universo de los sentidos y el mundo de los fenómenos, la frase «Cuéntame una historia» revela una necesidad más elevada en el niño, la necesidad de explicarse este mundo múltiple, necesidad de un conjunto de imágenes o de un sistema moral capaz de mejorar los elementos esparcidos por el mundo en que vive o de probarle su razón de ser. En resumen: el niño anhela, igual que el hombre, desde la edad de las cavernas hasta nuestros días, interpretar el mundo de las formas visibles, y, para emplear el lenguaje filosófico, desea conocer el mundo de los fenómenos y el de los númenos o — como habría podido decirlo Platón — su hambre intelectual le empuja a buscar la idea eterna bajo su apariencia temporal y perecedera. Para aplacar estas dos aspiraciones, la sed de idea y la sed de realidad, sus lecturas deberán conducirle a través del reino de los hechos y del de la imaginación, y deberán igualmente explicarle e interpretar ante sus ojos el mundo, procurando que sean apropiadas a su edad y a su desarrollo intelectual.

Aun sin olvidar los influjos de la herencia, del medio y de las modificaciones individuales, sabemos que, a medida que el niño va siendo mayor, las cosas por las cuales se interesa van siendo más numerosas, y, por consecuencia, su capacidad literaria llega a ser más vasta. La mayor preocupación de todo niño pequeño se concentra en sí mismo, y después va interesándose por los objetos y las personas que le rodean de una manera más inmediata; a medida que se desarrolla su personalidad, llega a comprender las generalidades o leyes, y, por último, cuando llega a la adolescencia, comienza a preocuparse de las relaciones sociales.

El conocimiento de estas diversas etapas del desarrollo intelectual del niño puede ayudarnos a escoger el género de literatura que corresponde a cada edad. Al niño pequeño que aprende a servirse de sus músculos y de las palabras, le gustan las canciones y las poesías bien rimadas que

pueden ayudarlo a coordinar sus movimientos según un orden y una ley. También le gusta el ruido, porque éste lleva en sí ese anhelo eterno de la humanidad de encontrar una armonía, de ordenar, de reunir conjuntamente los sonidos más dispares, y siente claramente un goce estético cuando descubre que los ruidos pueden obedecer a un ritmo. Luego la invitada nerviosa a que antes hemos aludido no tenía por qué alarmarse tanto del gusto musical de sus amiguitos, porque, cualesquiera que fuesen los defectos de las piezas escogidas, éstas satisfacían, por lo menos, la necesidad de ritmo de los niños, y les ayudaban a la solución del problema de control muscular, que todos los niños quieren resolver.

No olvidemos el libro de estampas. (Sabido es que la escritura por medio de dibujos fué la primera forma de expresión literaria de nuestros lejanos antepasados.) El niño se interesa por las estampas que representan al «bebé», a «mamá» y a las personas y los animales que le rodean, y cuando su alegría llega al colmo es cuando, por los progresos que ha hecho en el arte de la palabra, puede nombrar los objetos familiares que reconoce en su libro de estampas.

Para los niños no existen fronteras entre el reino de la realidad y el de la ilusión. ¿Es que la imaginación no representa el primer papel en su vida? Para ellos, las imágenes y las escenas que se desarrollan en su espíritu no son menos tangibles y reales que el espectáculo animado que pasa ante sus ojos. Decíles que una vaca puede brincar por encima de la luna, y lo creerán, porque la escena se ha fotografiado por sí misma en su espíritu. Puesto que todo es posible para ellos, ¿por qué habrían de pedir que nuestras historias fueran plausibles? A esa edad, los cuentos de *Mi madre la gansa*, los cuentos de hadas de origen francés, alemán, nórdico, eslavo, oriental, etc., responden exactamente a las exigencias del niño. Este quiere que sean, sobre todo, sencillos, dramáticos, que le sea posible encarnar esos personajes, seres humanos, animales, genios o hadas. Más tarde, cerca ya de los ocho años, el

niño comienza a pedir historias más verosímiles; prefiere los cuentos de hadas más interesantes, importándole poco su origen, con tal de que contengan una moral bien clara. (¡La Justicia se engaña con demasiada frecuencia en el mundo material para permitirse hacerlo en el mundo de la imaginación!) En nuestro esfuerzo para explicar o personificar las fuerzas de la naturaleza ante la mirada del niño ávido de conocimientos, inspirémonos en las tentativas del hombre prehistórico, cuando buscaba una explicación satisfactoria del mundo en que vivía. De esta necesidad de explicar el universo y de satisfacer su sentido maravilloso fué de donde nacieron los mitos y las leyendas. De las fuerzas invisibles que sentían en torno suyo y de sus obras, nuestros antepasados hicieron dioses, héroes, demonios y dragones. De ahí que las leyendas, los mitos y las aventuras heroicas respondan en el niño, bajo una forma estética, a la necesidad de lo maravilloso, y aquel a quien no se ha procurado este género de lecturas es un niño insuficientemente alimentado, puesto que al que no disfruta de ningún placer podría comparársele con el diabético cuyo páncreas mental funcionara mal. Ahora bien; dudamos mucho de que pueda encontrarse una insulina psíquica.

Hacia los 12 años, el niño comienza a apasionarse por los relatos de aventuras, las relaciones sobre la vida de los pueblos primitivos o de los hombres prehistóricos, las novelas de caballería, en las que estalla el ruido de las luchas y de los torneos. Las cualidades que coloca por encima de todas son el valor y la agilidad. Revive la vieja experiencia hereditaria y busca apasionadamente el medio de vencer la materia, de alcanzar la dominación del mundo tangible. En esa edad se interesa también más que nunca por los hechos y las realidades. Quiere conocer el «porqué» de cada cosa, y así reúne, se informa y recoge, cuanto puede relacionarse con sus intereses particulares. Su libro de cabecera es entonces *Robinson Crusoe*.

Con la proximidad de la adolescencia, he aquí que aparecen el sentimiento social

y un idealismo intenso. El niño busca una interpretación ideal del caos espiritual en la poesía y en los relatos románticos, en donde se encuentran almas nobles y corazones generosos, a la vez que exige de las biografías y de las novelas serias, cuando hablan de cosas vistas y vividas, que satisfagan su deseo de saber cómo los demás hombres han resuelto este gran problema que representa la vida.

A esta edad, el niño comienza a devorar todos los libros que caen en sus manos, siendo éste el período crítico en que las personas mayores aparecen casi impotentes para dirigir sus lecturas. Si no figuráis en la jerarquía de los héroes y de los semidioses que el niño adora, vuestros consejos no tendrán mucho peso, os hallaréis más de una vez decididos a abandonar vuestra obra y perderéis el tiempo en vanas recriminaciones contra la inmoralidad general de esta joven generación que devora con tal ardor melodramas tan mediocres. Pero consolaos pensando que esta literatura, con tal de que no contenga nada de malsana, satisface a buen seguro alguna necesidad del espíritu, y que, a pesar de las tonterías que contiene en abundancia, podemos contar con que la potencia del espíritu sano y vivo sabrá rechazar la cizaña y conservar el buen grano. Sin embargo, debe deplorarse que en muchos países el interés comercial haya lanzado con abundancia al mercado obras en que la perfidia, el vicio, el crimen, el libertinaje y la guerra estén pintados con colores más sombríos y violentos, excitando de ese modo las bajas pasiones del lector jovenito, y empujándole acaso a imitar esas acciones. Esta explotación del gusto, todavía inculto, de nuestros hijos, ¿es consistente con un pueblo civilizado? Mientras la conciencia pública llega a despertarse sobre este particular, necesitamos presentar a la juventud obras mejores y evitar hacer una propaganda inútil de este desecho de la literatura. El mundo en que vivimos va siendo cada día más complejo, por lo que los deberes y las responsabilidades de cada uno aumentan sin cesar. ¿Debemos nosotros, en el momento en que la

sociedad necesita más que nunca hombres de carácter fuertemente templado, y en que nuestra propia seguridad se halla en entredicho, dejar a nuestros hijos absorber un veneno intelectual o perder su tiempo en mascullar hierbas insípidas, cuando podemos poner a su disposición las grandes reservas en que se hallan reunidos los mejores alimentos?

La elección que vamos a hacer con estas reservas dependerá en gran parte de los gustos y costumbres establecidos. Si existe un gran prejuicio hereditario contra el puerco, ¿para qué pedir una carretada de jamones? Si el pan bazo y el queso de cabra han alimentado siempre a nuestros antepasados de una manera satisfactoria, ¿por qué no conservar estos elementos en el régimen alimenticio de sus nietos? Con ello quiero decir que es necesario poner al alcance de los niños, cualquiera que sea la raza o la nación a que pertenezcan, todo lo que la literatura de su país contenga de mejor.

Sin embargo, no olvidemos que un país que no produce ni cacao ni azúcar no vacila en importarlos. Luego hagamos lo mismo respecto de la literatura, porque no existen fronteras para las cosas del espíritu, y toda la experiencia humana, los preceptos de Lao-Tsé, de Marco Aurelio o de Emerson pueden ser aplicables y útiles a los hombres y a las mujeres de los cinco continentes.

Para el libro que interpreta la vida y que satisface la necesidad de orden moral del niño, existe menos que para cualquier otra cosa distinción de razas y de naciones. Hay una historia que comienza por estas palabras: «Érase que se era una vez...», y en él se refiere la abnegación incansable de una hija para con su padre ciego, y cómo por el sacrificio espontáneo que ésta hizo de sí misma y de sus intereses dió vista al padre y se aseguró su propia felicidad infame; relato que no pierde ni un átomo de su valor para un niño escandinavo, por el hecho de que haya sido concebido en China. Por el contrario, acaso gane aún al desarrollar bajo una forma escogida esta expresión, vieja como el mundo, de la sa-

biduría oriental, concentrada aquí en toda su nobleza:

«El que renuncia a las riquezas temporales poseerá las joyas espirituales del mundo.»

Pensamiento que ha sido modificado por los occidentales bajo diversas formas, una de las cuales está concebida así:

«El que da la vida por mí encuentra la vida eterna.»

Si el proverbio oriental puede ser expresado con tanta sencillez, se preguntará: ¿por qué escribir una larga historia sobre ese tema? Ahí reside el encanto, el enigma y la comprensión del corazón humano. Son muy raros los que se interesan por la abstracción pura, y los niños, en particular, la encuentran árida y triste. ¿Es que habéis visto nunca a un niño devorar con pasión un manual de moral teórica? Para cautivar el interés, para producir una reacción emotiva, un efecto estético y hasta remover la personalidad del lector en lo que tiene de más profundo y de más íntimo, es necesario revestir las generalidades de una forma individual y las abstracciones de una forma concreta, animando las ideas con el aliento mismo de la vida.

Y ahora que hemos aclarado algunas nociones en nuestros espíritus demasiado lentos, dirijámonos a los propios niños, a su inteligencia predispuesta y sepamos cuál es su opinión. Una concepción del espíritu de los niños formada *a priori* corre el riesgo de ser demasiado falsa, y las hipótesis y las teorías necesitan hallarse confirmadas por los hechos. Por fortuna, se ha hecho últimamente, sobre todo en América, un considerable esfuerzo destinado a saber por los propios niños cuáles son sus preferencias literarias.

*
* *

Con el propósito de estudiar las preferencias literarias de los niños, se han llevado a cabo recientemente tres encuestas, que, aunque no agoten el tema ni puedan ser consideradas tampoco como de un valor universal, son, sin embargo, interesantísimas.

La primera de estas encuestas, realizada por Emma B. Grant y Margaret L. Whitte (1), estaba fundada en conversaciones con bibliotecarios, en la frecuencia con que se prestan los libros, en el examen de un millar de libros, con el objeto de ver, según su aspecto, cuáles son los más solicitados, en un cuadro sinóptico de los libros leídos por los niños en la bibliotecas en épocas determinadas, y, por último, en conversaciones con muchos de ellos respecto de sus preferencias. Este estudio concierne principalmente a los niños de menos de 10 años.

Podemos darnos cuenta de sus gustos literarios por el cuadro siguiente:

Curvas de preferencia de los niños.

TIPOS DE LECTURA	Por 100
Cuentos de animales.....	23,9
Cuentos de hadas.....	20,0
Leyendas populares.....	17,4
Poesías.....	10,8
Misceláneas.....	8,9
Libros instructivos.....	6,3
Libros de historia.....	4,4
Cuentos de niños.....	4,1
Relatos bíblicos.....	1,5
Historia natural.....	1,1
Fábulas.....	1,1
Libros de entretenimiento.....	0,5

La segunda encuesta, más extensa, dirigida por Carelton W. Washburne, inspector de la enseñanza pública en Winnetka (Illinois) (2), ha sido realizada sobre los gustos literarios de 36 750 niños de 34 ciudades diferentes de los Estados Unidos durante un año. Se han recibido más de 100.000 opiniones, 53.000 de las cuales había que tratar de 800 libros, siendo apreciado cada uno de ellos, por lo menos, por 25 niños, cifra requerida para que cualquier obra pudiera ser comprendida en este estudio. De estas opiniones, 22.000 han sido escritas por muchachos, y 31.000,

(1) Estudio sobre la elección literaria de los niños, publicado en el *Teachers College Record*. Universidad de Colombia, Nueva York, abril de 1925.

(2) Los resultados de esta encuesta serán publicados muy pronto por la «Asociación de las Bibliotecas Americanas».

por niñas. En cada envío, el profesor había indicado el gusto más o menos vivo del alumno para la lectura, pareciendo un poco más despierto para las niñas que para los muchachos.

Según esta encuesta, tenemos la posibilidad de afirmar, con una cierta precisión científica, cuáles son los libros favoritos de los niños, de cualquier edad, de los Estados Unidos.

Es interesante comprobar que, entre los 19 libros que ocupan el primero, segundo y tercer lugar entre los niños de nueve a 15 años, no encontramos más que un libro de versos, de poesías rimadas, tan apreciadas por los jovencitos. Los cuentos de hadas (los de Grimm a la cabeza) figuran en la lista hasta la edad de 12 años; las historias de los animales o las relaciones acerca de su vida, hasta los 14 años; entre los 10 y los 13 años se prefieren los relatos de aventuras o las vidas de otros niños americanos o extranjeros, y a los 13 años comienza a agradar la novela histórica. Aunque la literatura anglosajona ocupe el primer lugar, el 25 por 100 de los libros preferidos son de origen extranjero.

La revista literaria *New York Evening Post* ha publicado recientemente, bajo su forma primitiva, el resultado de la tercer encuesta, que consistía en enviar a los niños ciertos libros, rogándoles que hicieran su crítica. La evidencia acumulada por estos sencillos documentos es de lo más impresionante, y aun hay motivo para sorprenderse cuando se compara su criterio literario con el que anticipaba Aristóteles en su *Retórica*, pues vemos que el análisis razonado del filósofo se halla confirmado y aprobado por el buen sentido sólido o por el instinto de los niños.

Aristóteles establece, como criterio de un buen poema épico o de una obra de arte literario—o acaso nosotros nos permitimos interpretarlo así—, un cambio armonioso de acciones y de reacciones entre la intriga, los caracteres, el pensamiento y el estilo, cuatro elementos que los niños juzgan evidentemente necesarios para la composición de un buen libro. Aristóteles hace notar que, siendo el autor un «imitador de

la naturaleza», debe escoger entre tres maneras de pintar las cosas: tal como son, tal como se las cree o se pretende que sean, o tal como deberían ser, es decir, que su obra debe hallarse de conformidad con la vida, con la leyenda o con las leyes de un mundo ideal. He ahí tres cosas que los niños exigen rigurosamente de un autor. Nos encanta lo inesperado y lo maravilloso, pero toda acción debe ser *plausible*. Hemos visto que si esta condición no es absolutamente necesaria para los pequeños, en cambio, los mayores, cuando escriben lo que piensan de un niño, lo piden esencialmente. Asimismo, una gran obra de arte deberá formar un todo, una unidad, con un comienzo, un medio y un final, capaz de emocionar y de purificar las emociones, tales como la piedad y el terror. Los niños son también de la misma opinión, pero quieren igualmente emociones alegres.

Algunos extractos de cartas de estos críticos infantiles ilustrarán lo que anteriormente hemos expuesto, esto es, que la curiosidad instintiva del niño da nacimiento a una sed de conocer el mundo y que el juicio que emite acerca de los libros, particularmente de los libros de imaginación, no depende solamente de su desarrollo intelectual, sino también de las leyes fundamentales de la experiencia estética.

Para probar a mis lectores este deseo de conocer hechos concretos acerca de su universo, nos permitimos citar aquí las notas de un muchacho de 12 años sobre el libro *The Boy's Book of Ships*: «El señor Cartwright, ha escrito un libro muy interesante y muy exacto. Remontándose muy lejos en los anales de la historia, expone los conocimientos más útiles. Uno de sus rasgos principales es su claridad y la sencillez de sus explicaciones. Desde el primer barco de los fenicios hasta el barco de motor más reciente, el libro no contiene sino entretenimiento e instrucción, dos cosas que raramente se encuentran juntas. No he leído nunca un libro tan interesante acerca de los barcos y me parece que es una gloria para su autor el haberlo escrito.»

Los escolares están casi todos de acuerdo para decir que la diversión y la instrucción son «dos cosas que raramente se encuentran juntas». No piden libros secamente instructivos, sino obras que contengan una instrucción bajo una forma divertida. Véase lo que dice otro muchacho de 14 años de un libro que lleva un título tan poco sugestivo como *In the Days of the Leaders*: «El título me había hecho creer que sería seco y aburrido. Se dice que hay habilidades en todos los oficios, y el de este libro consiste en que hasta que no se lo ha acabado no se da uno cuenta de todas las informaciones útiles que contiene.»

Entre estos críticos en ciernes sólo me acuerdo de dos: una niña de siete años y un muchacho de nueve, bastante pequeños para hallarse en lo que alguien ha llamado la «edad de diamante», que precede a la edad de oro de la juventud, período en el cual no existe límite bien claro entre la realidad y la fantasía. He aquí lo que decía la niña: «El pasaje que más me ha gustado es cuando los peces sacan sus pañuelos», y el muchacho nos respondió que le había agradado *Dr. Doolittle's Zoo* «porque no hay casi batallas y porque, cuando las hay, son los buenos quienes ganan. En el club de los ratones hay una sala de reunión y baños y verdaderas camitas. Era muy interesante ver en la estampa cómo estaba hecho aquel club en pequeño. Me gusta este libro porque el *Doctor y Tommy Stubbins* pueden hablar el lenguaje de los animales... Está lleno de cosas divertidas y espero que muy pronto publicará otro.»

He ahí algo que destruye todas las opiniones de las personas mayores respecto de los gustos de los muchachos pequeños. No les gustan las historias de guerra. En esta alma de niño encontramos conjuntamente una necesidad de justicia ideal y un cariño por las situaciones cómicas. Nótese el interés que concede a la manera como «están hechas las cosas» y la insistencia en el detalle minucioso y realista.

Otro muchachito de nueve años daba prueba de la misma dulzura, al comentar otro libro, cuando decía: «Son cuentos de hadas, pero muy verdaderos. Es un libro

muy agradable y muy bueno.» Habéis visto nunca una frase más encantadora que la primera: *¿Son cuentos de hadas, pero muy verdaderos?* ¿No veis la sutileza filosófica que implica esa afirmación infantil de que el ideal es más real que la realidad misma? Hemos hallado también muchachos mucho mayores que no han perdido completamente esta manera de ver, si bien se la siente casi desaparecida en estotro muchacho de 13 años que nos dijo: «El autor nos lleva al país de las hadas, que deberíamos visitar por lo menos una vez al año.» También se encuentra entre las muchachas esta comprensión metafísica de la «verdad», como lo prueban estas palabras de una niña de 12 años acerca de un libro de versos titulado *Puck in Pasture*: «No sé por qué han puesto un poema sobre la muerte entre otros sobre hadas y elfos alegres.»

En su *Libro de mi amigo*, Anatole France nos refiere que, en su infancia, la lectura de los libros a las orillas del Sena le llevó a una conclusión semejante en cuanto a la naturaleza de las cosas. Pero en lugar de expresarla, como nuestros críticos infantiles, de una manera positiva, él ve la cuestión desde un ángulo opuesto, es decir, negativo. No sabremos nunca si, verdaderamente, cuando era niño, ha mirado la vida a través del prisma del pesimismo intelectual o bien si es esta faceta de las cosas la que se le ha aparecido en el momento en que escribía, refractada por los años transcurridos. Mas leamos sus propias palabras: «Cuando era muy niño sentía un profundo sentimiento por el derrumbamiento de las cosas y de la nada de todo. Adivinaba que los seres no eran más que imágenes cambiantes en la ilusión universal y desde entonces me he inclinado a la tristeza, a la dulzura y a la piedad.»

Sin embargo, todos los niños no son capaces de esta percepción inmediata de la verdad ideal. Hay una enorme diferencia entre el punto de vista poético y el punto de vista ético. Una niña de 13 años, en quien «comienza a extenderse la sombra de la prisión», nos demuestra, por su crítica de los *Cuentos de Andersen*, que los

aprecia menos por su encanto directo que porque le han hecho entrever la personalidad del autor. Como se ve, ha pasado la edad del cuento de hadas, escucha más al cuentista que al cuento mismo, y quiere conocer a los hombres y las mujeres que viven una vida semejante a la suya. «He ahí el libro más interesante que he leído. Después de haberlo leído, he querido conocer la biografía del autor. Estos cuentos de hadas nos revelan de una manera muy viva su personalidad, puesto que son relatos o sueños más o menos imaginarios, bajo cada uno de los cuales se esconde una moral profunda. Parece que la historia del indiguo patito, por ejemplo, es la historia del propio Andersen, ilustrando de una manera concreta el viejo adagio: «Un alma hermosa puede habitar un cuerpo indigno». Estos cuentos tienen un encanto prodigioso para los niños y han inmortalizado el nombre de su autor.»

En una crítica más sencilla, una niña de 11 años considera los *Cuentos de hadas de la antigua Suecia* desde un punto de vista a la vez ético y poético y nos demuestra cómo la literatura infantil puede franquear todas las fronteras, cuando dice: «Este libro es más interesante que los otros del mismo género. Habla de elfos, ninfas de las aguas, de hadas y de gentes como todo el mundo. Las frases son cortas y sencillas y cada historia tiene una significación. En muchos cuentos de hadas, la historia comienza por «Era una vez»... y se termina por «y todos vivieron muy felices». Pero no ocurre lo mismo en estos cuentos, los cuales comienzan por lo que pasa en el momento en que se desarrolla su acción. Son divertidos, porque contienen cosas que no habrían podido ocurrir a personas verdaderas. *La Campana que canta* es la historia divertida de un obrero vidriero al que suceden toda suerte de aventuras. *La Floresta encantada* tiene una moral muy buena. Como las estampas son suecas, revelan la manera de sentir de los suecos. Los *Cuentos de hadas de la antigua Suecia* son los mejores que recuerdo haber leído en mi vida».

(Concluirá.)

LOS LÍMITES DE LA LIBERTAD EN EL PROCESO EDUCATIVO Y LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN LIBERAL (1)

por M. Maresca,

Profesor en la Universidad de Pavía.

1. — *El concepto de la libertad educativa.*

Uno de los postulados indispensables para la concepción de la actividad educativa es la libertad entendida como capacidad del educando para orientarse por sí mismo en la vida, para adherirse espontáneamente a ciertos ideales o modelos de acción que él reputa los más convenientes para sí. Ahora bien, surge la necesidad de preguntarse si esta libertad es absoluta o limitada. Si fuese absoluta, sería un concepto abstracto, no un poder real, una actividad del educando, una forma de vida. La libertad es, pues, limitada, como es limitada toda actividad concreta, que se ingiere en el círculo de la vida. ¿Cuáles son estos límites?

Esta indagación exige que se determine bien el concepto de libertad educativa, distinto de todos los demás usos de la palabra libertad, tanto en el mundo de la naturaleza como en el mundo del espíritu. La libertad educativa difiere:

1.º De la libertad física, que se atribuye también a los entes materiales, y denota ausencia de impedimentos para la acción de agentes físicos.

2.º De la libertad psicológica, que consiste en la producción espontánea de los actos psíquicos, esto es, en la ausencia de un rígido determinismo causal, que trasfiere al mundo de la conciencia la causalidad propia de los hechos físicos.

3.º De la libertad civil y política, que es la libertad del individuo, no aisladamente considerado, sino en relación con la sociedad civil y el Estado de que forma parte, e implica, no sólo la ausencia de ciertos vínculos para el ejercicio de la actividad humana, sino también el desplegamiento de ciertas funciones, o sea el goce de

(1) Extractos del trabajo publicado en el número de febrero de la *Rivista pedagogica*, de Roma, dirigida por L. Credaro.

ciertos derechos, que varían históricamente, como varían los conceptos de sociedad civil y de Estado.

4.º De la libertad moral, que es el poder de no aceptar otros motivos inspiradores de la conducta, sino aquella norma universal de acción que la voluntad encuentra por sí en sí misma, conformándose a su íntima naturaleza racional.

La libertad educativa no es confundible con ninguna de dichas libertades, porque cada una de éstas es unilateral, esto es, expresa un aspecto particular de la actividad libre del hombre, mientras que la actividad educativa se refiere a todo el hombre, abraza todos sus aspectos, como espíritu individual y como miembro de la sociedad humana. La libertad educativa se presenta como la síntesis de todas las libertades humanas, y, a la vez, como su raíz y su sostén, ya que es la capacidad misma del educando para desarrollarse, para progresar y gobernarse por sí mismo, según un propio principio interno. Entendida en este sentido, la libertad es un supuesto previo indispensable de la actividad educativa, la cual sería inconcebible si no supusiere en el educando la capacidad de realizar espontáneamente un plano de vida más alto (1). Ahora bien, la capacidad del hombre para realizar actos educativos encuentra límites en la historia; estos límites son los mismos que encuentran los conceptos de hombre y de ciudadano, y varían como varían las realidades históricas que aquellos conceptos representan.

2.—*Los límites de la libertad en Grecia.*

Examinemos la evolución de estos límites en la historia de la cultura occidental. Comencemos por la Grecia antigua. En general, el mundo de la cultura griega es el mundo de la heteronomía, porque es el mundo del dualismo de espíritu y naturaleza, forma y materia, individuo y Estado. Por tanto, los límites de la libertad educativa son extrínsecos al individuo, el cual

no supera jamás su particularidad subjetiva y atomística, fuera de la corriente socrática que culmina en la interioridad espiritual de carácter universalista, propia del estoicismo. Y la heteronomía en el pensamiento griego pasa por tres fases: la religiosa, la naturalista y la metafísica. En la primera forma de la cultura griega, el individuo está subordinado a los dioses como hombre y como ciudadano. Los dioses se mezclan en las acciones humanas y dirigen su curso, sobre el cual, por lo demás, está el hado, que es superior aun a los dioses. El orden natural y social es una mezcla de elementos divinos y fatalistas. Para Pitágoras, la $\delta\iota\kappa\eta$ es un momento del orden universal divino. Heráclito dice: «lo que los dioses han instituído es derecho». Pero pronto, como el despertar de una conciencia filosófica más madura, el orden divino deviene orden natural, en la doble forma de la necesidad física y metafísica, ambas, sin embargo, externas y superiores al hombre. La necesidad físico naturalista nace con los grandes filósofos de la escuela atomística Leucipo y Demócrito, atraviesa la sofística, sobrepasa a Sócrates y se encuentra en las escuelas postsocráticas, especialmente en la cirenaica y en la epicúrea. La necesidad metafísica, que se resiente todavía de la heteronomía religiosa, nace con Anaxágoras, adquiere conciencia de sí misma en Sócrates, Platón y Aristóteles y culmina y se disuelve en el cosmopolitismo estoico.

El naturalismo de los atomistas, de los sofistas y de las escuelas postsocráticas parece contener en sí los gérmenes de una liberación del individuo de las fuerzas externas que comprimen la expansión de la individualidad humana. Estas fuerzas son principalmente la religión y el Estado, contra el cual se dirigen las armas de los sofistas, primero, y de Epicuro, después, de un modo particular. Pero el albedrío individual no es la autonomía; y esta corriente, si consigue emanciparse de la heteronomía religiosa y del Estado, no conduce a una valoración real del individuo como principio de acción y de organización del mundo espiritual y social.

(1) Véase mi ensayo «Los postulados pedagógicos», en el libro *Saggi sul concetto della Pedagogia come filosofia applicata*, Albrighi e Segati e C., 1925.

Demócrito y Epicuro abaten el orden divino del mundo, pero el inmutable orden físico del κόσμος que lo reemplaza no libra al hombre de la fatalidad de un orden extrínseco, el cual concluye por esterilizar la iniciativa espiritual humana. La sofística supone el origen de la justicia social de la divinidad a la πόλις; Protágoras enseña que lo justo y lo honesto están determinados por la ley, esto es, δόξα πόλιως: «Medida de las cosas no es el querer de los dioses, cuya existencia es incierta, ni menos en un estado hipotético de naturaleza, sino sólo el sujeto en cuanto a conocer, la ley en cuanto al obrar.» Pero, ¿qué es la ley? ¿De dónde se deriva? En la sofística se encuentran en fermento todas las tendencias que los siglos posteriores desenvolverán sobre el origen de la legalidad del Estado. Es una tendencia estatolátrica, representada principalmente por Protágoras, según la cual sólo el Estado es fuente de lo justo y de lo injusto, y solamente la ley es norma del individuo. Hay otra tendencia que concibe el Estado como expresión del más fuerte, como se desprende del Gorgias, de Platón. Hay, en fin, una tercera tendencia que concibe al individuo nacido libre en la naturaleza y al Estado como una coacción que sobrepone la fuerza de muchos a la libertad natural, y pone como meta para el individuo la superación de la antítesis mediante una vuelta al estado de naturaleza, que es el anarquismo o el individualismo absoluto, del cual hay un eco en Trasímaco, de la República de Platón, y en los cínicos que proclaman la inutilidad de todas las formas de vida social.

Por consiguiente, el individuo, aun cuando es considerado como fin en sí mismo, y el placer y la utilidad individual son erigidos como norma suprema de la acción, como en la escuela cirenaica y epicúrea, no es nunca libre de un modo absoluto, porque tiene que luchar contra las fuerzas externas que turban su tranquilidad, y, en general, contra el estado social, orientado según las necesidades de la mayoría o de los más fuertes, que no coinciden con los sentimientos y con los intereses de cada singular individuo en cuanto tal.

La tendencia metafísica no pone la individualidad empírica como fin en sí misma, sino que descubre, además de las aportaciones sensoriales, un elemento universal y racional en el hombre, más allá del placer sensible y mudable, la virtud, que es el ejercicio moderado de las actividades espirituales gobernadas por la razón. Pero la autonomía educativa no gana en ello, más bien pierde; porque se somete nuevamente al individuo a un orden objetivo, absoluto, universal, al que debe conformarse. En general, de Anaxágoras a Aristóteles y a los estoicos se admite una inteligencia organizadora del universo y un orden racional del mundo, del cual el hombre es sólo un momento. Este orden trasciende la actividad e iniciativa personal del hombre; él es el que es, y no creado, sino presupuesto por el individuo, el cual, frente a este orden ya constituido, no puede hacer otra cosa que conservarlo, o restaurarlo, si se ha perturbado. De aquí el mito persistente de la edad de oro como punto de partida de la historia humana. Pero aun cuando el orden moral y social viene considerado como un orden que ha de instaurarse (Aristóteles), no prescindiendo de la realidad histórica, sino participando activamente en ella, y se concibe el Estado como una formación natural, todavía esta formación no es el hacer concreto, la acción espiritual autónoma, sino la sistematización del hecho, el hecho consumado, que corona así la tendencia del pensamiento antiguo a resolver el mundo en los conceptos. Estamos todavía en presencia de una realidad espiritual, moral y social, que se explica en el devenir histórico y se ilumina en el pensamiento concreto rompiendo y negando toda determinación inmóvil del pensamiento abstracto. De otro modo no se explicaría la mutilación que Aristóteles hace del fin del Estado, cuando dice que una parte del género humano debe permanecer en estado de esclavitud. Ni se comprendería cómo el concepto aristotélico del Estado no supere la limitada extensión del Estado griego, y no se integre y no reclame el concepto más alto de sociedad.

Con Alejandro Magno se alargan los

confines materiales de la Grecia; el pueblo griego se pone en contacto con los bárbaros, destinados a la servidumbre según Platón y Aristóteles. Se alarga así el horizonte político social, y el vasto dominio de Alejandro encuentra su correlativo ideal en el Estado social universal de Zenón.

Según los estoicos, el individuo es más que el ciudadano; el extranjero, el esclavo puede ser hombre; el ciudadano, no. Lo que vale es la libertad del hombre, como hombre, libertado del yugo del Estado.

El estoicismo deriva todo el sistema ético de mundo antiguo. El estoico es ciudadano de una república universal. También los cínicos llegan al cosmopolitismo, pero por una exigencia negativa del antiguo concepto de Estado. El estoicismo, por el contrario, se pone contra el Estado en nombre de la *φύσις*, o sea de la razón universal; distingue entre Estado y sociedad; niega el primero, pero no la segunda. Supera la *πόλις* y el *νόμος* como convención, y concibe el derecho como fundado sobre la razón, o sea sobre una exigencia universal. Con el estoicismo, las barreras de la cultura se franquean, se superan los confines augustos del Estado-ciudad y del individualismo coetáneo de la conciencia moral griega y se ve el amanecer de una nueva civilización.

3. — *Los límites de la libertad en el mundo latino. — La libertad en Roma.*

El educando en Grecia no adquiere una libertad propia activa, principio de autonomía real, porque aun cuando con los sofistas y con los estoicos lucha por la liberación de toda heteronomía religiosa y de Estado, se encierra en una especie de aislamiento interior, en el cual es superada la lucha por un ideal egoísta de tranquilidad subjetiva y de indiferencia al mal y a la fortuna. El imperio grecomacedónico fué demasiado breve para poder traducir al campo político el concepto universalista de la sociedad. La naturaleza racional del hombre sigue siendo por esto una abstracción, una pura forma. Los griegos han

creado la especulación y el arte, que son actividades idealizadoras del hombre; pero no han resuelto el problema de la autonomía espiritual y social del individuo. El creador de la geometría y de las más bellas obras de arte, esto es, el genio griego, no había conseguido todavía crear el sistema racional de las relaciones que unen al hombre con el hombre. Esta gloria corresponde al genio latino. Roma ha dado al mundo una razón universal jurídica, que ha fijado la costumbre, lo ha ampliado por medio de la ley, emanación del Poder público. El derecho es un hecho social, es la norma que regula el complejo de las relaciones sociales. En Grecia, la actividad jurídica no era distinta ni aparte de la filosófica, y, por tanto, era una especulación abstracta e individual. En Roma aparece el fenómeno de una socialización de la actividad jurídica. El trabajo jurídico se cumple siempre por individuos—los magistrados y los prudentes—; pero éstos son la encarnación de una exigencia del pueblo romano, que, eminentemente realista y práctico, ha tenido casi connaturalizado el sentido de las justas relaciones entre los hombres, hasta el punto de extender la exigencia jurídica a la concepción misma de la divinidad. «No es necesario amar a los dioses, hay que rendirles el culto debido, observar el contrato, por medio del cual, uniéndose, forman vínculos los dioses». El dicho atribuido a Publio Scevola: *Fiat justitia, pereat Mundus*, expresa en todo su rigor el principio de la conciencia jurídica romana. El Estado, pues, llega a ser la suprema organización jurídica de la vida individual, el centro de todas las tendencias y actividades de los ciudadanos, los cuales consideran la sumisión al Estado como uno de sus principales deberes. El individuo en Roma está sometido al Estado con el alma, con el cuerpo y con los bienes, ya que sólo en el Estado puede conseguir el fin último de su vida, que no es el placer individual el equilibrio, la tranquilidad, la paz, sino la común utilidad, el *summum bonum*, el interés de la Patria. Pero el Estado romano, que por un complejo de circunstancias favorables, había

llegado a encarnar en sí la universalidad del derecho cuando dominaba y componía todas las energías del mundo antiguo, no tardó en mostrar deficiencias, en agrietarse internamente, porque se empezaba a romper la armonía entre los intereses individuales y los de la clase dominante. Llega un momento en la historia de Roma en que el individuo sobrepuja el Estado unitario, niega sus exigencias y conmueve el equilibrio y la estabilidad. Y la rotura está determinada, principalmente, por motivos económicos. La situación miserable de las masas subleva contra la decadente oligarquía y el Estado nacional un proletariado urbano revolucionario, al que T. Graco advierte: «*Combatís y morís por la opulencia de otros.*» El movimiento revolucionario termina en la teoría de la validez absoluta de la voluntad popular. Las magistraturas electivas llegan a ser venales; la disciplina decae y no sobrevive ya ni en las legiones. La evolución del Poder sigue este camino: del Senado al pueblo; de los comicios, a las legiones. La unidad política de Roma se disocia en sus elementos; la autoridad y la libertad llegan a ser inconciliables. Con Augusto se llama reglo todo aquello que sostiene el absolutismo, y desorden y mal gobierno todo aquello que favorece la libertad. El principio aristocrático oligárquico y el principio democrático no son intervenidos por ninguna tentativa política durable. La imponente unidad formal del Estado se disgrega, y el individuo siente como un vacío desolador dentro de sí y alrededor, y repite con Epitecto: «el hombre es un alma que lleva un cadáver», y que «es libre el que quiere las cosas como vienen». No ya la solidaridad, la utilidad común como fin de la acción, sino la inmovilidad espiritual, la renuncia, el aislamiento; «si quieres un bien—dice Epitecto—, debes encontrarlo en ti mismo».

4.—*La libertad y el cristianismo.*

El mundo greco-romano se había agotado en la lucha por emancipar al educando de las fuerzas compresivas de la li-

bertad humana. La última palabra había sido dicha por la filosofía estoica y era un llamamiento a la interioridad espiritual, una renuncia a la lucha, un abandono del mundo externo, una valoración de la naturaleza racional del hombre en sí misma, por encima de la historia que se desenvuelve en el tiempo. La exigencia estoica adquirió un nuevo valor, y se llenó de nuevo y rico contenido con la religión cristiana, que opuso a la intuición pagana de la vida una nueva concepción del hombre y de la historia humana. ¿Cuál es esta nueva intuición? Es la concepción del hombre como hijo de Dios, del alma humana como teniendo un valor infinito. Es la intuición de la vida humana orientada hacia el reino de Dios, que no es de este mundo, sino del supermundo. Esa es la novedad del cristianismo: la paternidad divina, la dignidad infinita del hombre, la igualdad de los hombres entre sí, porque todos son hijos de Dios, la historia humana como el vestíbulo de la eternidad. El mundo antiguo greco-romano no ha conocido ninguno de estos dos elementos que constituyen la originalidad del cristianismo...

El cristianismo es el hecho más grande que interesa en la historia de la cultura occidental, porque ha dado forma a todo el desarrollo posterior. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, lo que más importa es la evolución que ha sufrido el concepto de la libertad del educando en el paso del mundo de la cultura greco-romana al mundo de la cultura cristiana.

El mundo greco-romano es el mundo de la heteronomía; el individuo está absorbido o por la *πόλις* o por el Estado; y cuando reniega de la una o del otro, no se constituye como centro de universal organización espiritual, porque no descubre en sí el principio de la sociedad y del Estado, sino que permanece en una actitud negativa y demoledora. En cuanto a la relación con la divinidad, la conciencia antigua o materializa lo divino, o permanece inerte y pasiva frente a él. El paganismo ha ignorado la creación y la gracia: el individuo se encuentra frente a la divinidad como ante un poder extraño que la subyuga.

El cristianismo lleva al individuo desde su aislamiento y su sugestión, frente a la ley humana y divina; San Pablo lo dice expresamente: «Vosotros, cristianos, sois llamados a pasar de la servidumbre de la ley a la libertad de hijos de Dios.» El cristianismo representa la más alta liberación del hombre que la humanidad haya concebido, porque es la más alta valoración de la vida individual humana...

El estoicismo había anunciado la igualdad de los hombres y su liberación de las cosas externas y temporales; pero la igualdad era un concepto, una abstracción, por estar fundada sobre la naturaleza racional universal y no sobre una realidad viviente, como lo es para el cristianismo la paternidad divina...

A la liberación del mundo externo corresponde la liberación de toda tiranía social. El Estado político tiene poder sobre el cuerpo, no sobre el espíritu. La obediencia al poder temporal no implica sujeción, sino adhesión deliberada. Si el poder temporal entra en conflicto con los derechos espirituales, está justificada la resistencia en nombre de la soberanía de la conciencia...

Pero el cristianismo, si por una parte representaba una gran fuerza que liberaba al individuo de toda servidumbre natural y humana, encerraba en sí otra tremenda heteronomía, que hiere a la misma actividad y personalidad humana en su raíz, porque la creación y la gracia debían conducir a una absoluta dependencia del hombre de su principio creador en el ser y en el obrar. Por lo que venía a desaparecer aquella soberanía e independencia del individuo que de un modo positivo o negativo la antigüedad no había ahogado nunca del todo. Abstractamente, lo sobrenatural no es una negación o una supresión de lo natural, si se lo concibe como un espontáneo movimiento de elevación del alma, un enriquecimiento, una dilatación del ser hasta superar las angustias de la individualidad, los límites del tiempo, hasta alcanzar las divinas fuentes de la vida universal. Pero el cristianismo, al organizarse como religión católica con una sistematización

teológica de la verdad de fe, o sea de los motivos más profundos de la religiosidad humana, debía pronto surgir y afirmarse la tendencia de la heteronomía trascendente, que concibe al individuo y la historia humana como una proyección temporal de una realidad intemporal y absoluta. La realidad eterna es la «civitas Dei», a cuyo triunfo está subordinada la ciudad terrena. Esto lleva a subordinar el poder temporal a la autoridad religiosa; esta subordinación encuentra su consagración teórica en el parangón de la luna y el sol, empleado por los escritores medioevales de política para representar la autoridad imperial y la papal. Por esto, la conciencia humana se rebela también contra la heteronomía religiosa, con la que se identifica la Edad Media y determina con el Renacimiento una vuelta a la antigua intuición de la vida, especialmente del mundo clásico, en que faltaba lo sobrenatural, y la religión era la personificación de las fuerzas de la Naturaleza.

(Continuará.)

LA PEDAGOGÍA DE J. DEWEY

por D. Barnés,

Prof. en la Esc. Sup. del Magisterio.

Dewey y la filosofía pragmatista.

La pedagogía de Dewey, como toda concepción educativa de hondo sentido y trascendencia, parte de una doctrina filosófica, de una visión unificada de los problemas universales, en relación con la cual, la educación no es sino una aplicación y un desenvolvimiento. Sólo puede educarse al niño partiendo de una interpretación del mundo y de la misión que en él tiene que llenar el hombre. A su vez, es preciso pensar, con Boutroux, que «todo sistema de filosofía lleva, implícita o explícitamente, a una doctrina pedagógica». Esto ha ocurrido con el Pragmatismo, de cuya doctrina filosófica es Dewey uno de los fundadores.

Más que una doctrina filosófica, aspira el pragmatismo a ser un método. El nombre, usado por primera vez por Peirce

(1878), pero sólo divulgado por James, el verdadero fundador de la doctrina, es, a juicio de éste, «un nombre nuevo para designar un modo viejo de pensar», que estima la verdad de todo juicio por sus consecuencias prácticas. Tiene de común con el viejo nominalismo el permanecer dentro del reino de lo individual; con el utilitarismo, el aceptar como decisivo el criterio de la utilidad; con el positivismo, el desprecio de las abstracciones metafísicas, y, con un gran sector de la filosofía contemporánea, el que, en vez de ir desde ella al problema del conocimiento, invierten los términos, y la filosofía surge como obligada consecuencia del planteamiento y solución de este problema.

Ya hemos visto cuál es la que éste encuentra en el pragmatismo. En realidad, son varias: unas veces la garantía de la verdad la encontramos en su utilidad biológica, y, en tal sentido, sorprendemos ya en E. Mach la idea fundamental pragmatista: «Un conocimiento es siempre una experiencia psíquica, mediata o inmediatamente útil para la vida. Al contrario, un juicio que no resulta eficaz lo caracterizamos como error»; otras veces, el pragmatismo, desarrollado en cuanto a la teoría del conocimiento, será, como para F. C. S. Schiller, una especie de «humanismo», en cuanto que todas nuestras verdades están determinadas por motivos y necesidades humanas, y porque el mundo, materia sin forma, es aquello que el hombre hace de él; otras veces se le designa como «instrumentalismo», porque considera la verdad sólo como medio o instrumento para mejor empleo de las representaciones, o, como «convencionalismo», porque considera como verdaderos los conceptos por su propiedad de ser la unificación intelectual óptima para el conjunto y orden de las representaciones. Para otros, como para J. Simmel, verdadero es lo que se muestra conveniente para la especie, y las representaciones verdaderas habrán nacido por «selección». Ya Nietzsche había dicho que «la falsedad de un juicio no es una objeción contra él. La cuestión es saber hasta qué punto sea favorable para la

vida y para su conservación, para la conservación y aun para la educación de la especie» Enumeramos estas diversas posiciones, porque cada una constituye una modalidad y un matiz diverso en la teoría pragmatista.

Pero la concepción del pragmatismo que más nos importa, por su fecundidad como punto de partida para la educación, y en la cual coinciden James y Dewey, es la que considera como verdad más legítima la que nos guía mejor, la que mejor se adapta a los aspectos múltiples de la vida, y la que pueda concordarse mejor con el resto de nuestra experiencia, que, al fin y al cabo, toda ciencia no es sino una ordenación de la experiencia humana en relación con sus fines.

El concepto, pues, de experiencia es el que nos importa, principalmente en Dewey, ya que de él deriva, directa e inmediatamente, su concepción pedagógica. Por eso nos conviene más analizar este concepto pragmatista, mejor que entrar en un examen detenido, y menos aún en una crítica del sistema en general. Findlay recuerda, con razón, que se ha dicho que el «Herbartianismo» es esencialmente una «psicología del maestro», y es evidente que «ciertos tipos de filosofía atraen a los maestros con más eficacia que otros». Téngase en cuenta, sin embargo, que la concepción psicológica general de Herbart, con su reducción a fórmulas matemáticas, se ha considerado, en cierto modo, como fracasada. Pero es indudable que ciertas hipótesis de la psicología de Herbart — la instrucción educativa, la apercepción, la teoría del interés, etc. —, incluso el fundamentar en ella y en la ética la pedagogía científica, tenían una gran fecundidad para el maestro, y el maestro estuvo propicio a utilizarlas. Lo mismo parece ocurrir con el concepto pragmatista de la experiencia.

La experiencia y la educación.

La característica esencial de la experiencia para el pragmatismo es su unidad. En la experiencia se unifica la teoría y la

práctica, la acción y la idea, la visión de lo actual y presente con la previsión del porvenir, la ciencia y la vida, de la que nace y para la que nace. Si la razón—dice Boutroux, interpretando del modo más favorable y profundo la doctrina pragmática—, distinguida de la acción en un sentido puramente lógico, según los solos principios de identidad y de contradicción, no es sino una tabla de categorías inertes; y si la acción, reducida, también, en puro concepto, degenera en cambio ciego, fortuito y material: la razón y la actividad, concebidas como nos son dadas en nuestra propia experiencia, como penetrables, la una por la otra y susceptibles de no formar sino una sola, participan esencialmente de la misma naturaleza. Lo mismo que la razón está emparentada con la actividad, así lo está la actividad con la razón. Aceptar, pues, la fórmula de Fausto—*Im Anfang war die Tat*:—«En el comienzo fué la acción, no quiere significar: en el comienzo fué la acción excluyendo la razón.» Esta fórmula, por tanto, no impide aceptar el principio de Descartes: «No debemos ninguna preferencia o prioridad entre el entendimiento de Dios y su voluntad.»

La ciencia para la vida, la teoría filosófica como un instrumento para guiar la conducta y como resultado de su fusión, la experiencia en su sentido amplio y pleno, es la fórmula de la tradición clásica de la filosofía, y, desde luego, de un valor biológico esencial como punto de partida para la obra de la educación. Por eso tiene razón Claparède cuando afirma que, aunque la psicopedagogía de Dewey sea la expresión fiel del pragmatismo, su suerte no está de ningún modo ligada con la suerte de esta doctrina. Y es curioso y sintomático que Dewey no la nombre siquiera en toda su obra educativa.

También en la experiencia y en su unidad busca Dewey, como tantos otros pedagogos americanos, la posibilidad de conciliar el aspecto tan característico de la educación democrática con el aspecto individual que había de ser fundamental para quienes, como él, parten de una base psicológica y de un estudio especial del niño

y tienen la convicción profunda de que el desenvolvimiento mental procede de un impulso interior, y para tenerlo en cuenta, la pedagogía debe «partir del niño», sufriendo así una revolución «kopernicana», como él dice.

Así, en efecto, para Dewey es preciso en la educación rehacer la experiencia del niño, pero no sólo para adaptarlo a un ambiente determinado: al «físico y social», por ejemplo (W. James); o al «contenido espiritual de la raza» (Butler); o al «ambiente intelectual, sentimental y volitivo». Para Dewey, la adaptación del niño no es un fin, sino un medio. Es preciso desenvolver la experiencia del niño, para, esencialmente, proporcionarle las circunstancias y condiciones más favorables para el pleno desenvolvimiento de sus facultades y de su personalidad. Porque para su psicología, acentuadamente voluntarista, el *yo* es actividad, un hogar de energía virtual que tiende a desplegarse, y a realizarse constantemente y a «realizarse por sí mismo». Este desplegamiento continuo se opera en un triple aspecto: «la *voluntad*, que es el impulso directo y que constituye el fondo mismo del *yo*; el *sentimiento*, que es el acompañamiento de esta actividad, la marca del valor práctico de la reacción, del interés que implica para el *yo*; y, por último, el *conocimiento*, instrumento intelectual que proporciona los medios propios para alcanzar el fin interesante para el *yo*. En cuanto al carácter, es la *constancia* en la dirección de la voluntad y expresa la parte del *yo* que está ya realizada». Ahora bien, Dewey repite con frecuencia que la «personalidad y el carácter importan más que el tema de estudios». La finalidad no es el conocimiento ni la información, sino la autorrealización. Poseer el mundo entero del conocimiento y perder su propio *yo* es un destino tan trágico en la educación como en la religión.

Realizar la propia esencia era también la finalidad ética del individuo para la doctrina krausista; y realizarla en su integridad y unidad armónica, y en la persecución activa de los ideales de la vida. Por eso buscaba la clave de ésta en la visión

del yo y de la propia esencia, en cuya fórmula se ha querido, a veces, ver solamente su aspecto místico y contemplativo, sin comprender la activa fecundidad que se deriva de la conquista de nuestra personalidad, de la toma de posesión del yo, para lanzarlo, consciente y unificado, a la realización de la vida como una obra de arte. Toda la obra educativa está, así, centrada en la formación de la personalidad. La instrucción como estímulo y contenido del pensar y el pensar como un hacer y el hacer en todas sus manifestaciones, igualmente interesantes, desde el pensar abstracto hasta el trabajo manual, no son sino la proyección de la personalidad del niño que se forma y al mismo tiempo se revela en la escuela de la vida. Aprender, sí, ciertamente, dice Dewey, pero viviendo primeramente y aprendiendo primeramente, y en relación con este vivir, que es experimentar, ensayar y prever. No es extraño en Dewey este valor inicial atribuido a la vida, cuando para él—y ésta es ya una concepción más concreta que comparte con el pragmatismo—el pensar no es sino un instrumento que nos permite adaptarnos a las circunstancias nuevas, consolidadas.

En toda esta concepción de Dewey palpita el influjo hegeliano, tan visible en la filosofía americana. Un filósofo español ha podido decir que, para Hegel, la existencia no es sino un vestigio de la actividad.

Reaccionando contra esta posición utilitaria, aunque quizás sea menos profunda la oposición de lo que a primera vista parece, alega Boutroux estas frases expresivas: «Para desenvolver en los espíritus y en las almas las cualidades de ejecución, la pedagogía francesa se niega a conformarse con los métodos empíricos y llamados directos. No es, decía familiarmente Aristóteles, haciendo manejar a un hombre cien pares de zapatos como se le convertirá en zapatero. La enseñanza a la francesa es esencialmente una enseñanza de los principios y de la teoría, dirigiéndose a las potencias íntimas del espíritu más que a sus capacidades de realización inmediata, y suscitando todo lo posible las facultades superiores de invención, de creación y de

adaptación. La manera francesa de dar una enseñanza práctica es dar una enseñanza clásica.»

Lo que quiere Rousseau—a quien tanto acuden los iniciadores de las «escuelas nuevas»—enseñar a su discípulo es su «oficio de hombre»; ahora bien, para él se caracteriza el hombre por la libertad, que es independencia ante los demás hombres, y, sobre todo, en su forma plena y perfecta, independencia frente a los caprichos y a los impulsos ciegos. «El ideal—decía—es enseñar a los hombres a reinar sobre sí..., a seguir a su razón y a su conciencia». Rousseau cree en la virtud de las ideas para dirigir la acción.

Características de la pedagogía de Dewey.

Claparède, en el excelente prólogo que precede a la traducción francesa de la obra de Dewey, *L'École et l'Enfant*, señala tres rasgos fundamentales de la pedagogía de Dewey, diciendo que es *genética, funcional y social*.

1. GENÉTICA.—Como dice el mismo Dewey en el prólogo tan expresivo que precede a la obra de su discípulo Irving King (*The Psychology of Child Development*), no logran ser genéticos todos los estudios que se proclaman tales; ni en los mismos libros de psicología general, a pesar del influjo de la doctrina de la evolución ni en los mismos libros de Paidología, a pesar de coincidir los paidólogos en que lo característico de la infancia es ser una etapa de desenvolvimiento; ni siquiera en muchos trabajos de paidología, en los que se sigue día por día la vida de un niño o de un grupo de niños, se aplica realmente el método genético en lo que tiene de más característico. Como un físico que intentase sorprender el movimiento en una serie de instantáneas que no *fijan* sino momentos sucesivos de reposo, así muchos psicólogos quieren sorprender el desenvolvimiento psíquico del niño obteniendo una serie instantánea de las diferentes etapas de este desenvolvimiento, y éste, en su dinamismo, se les escapa. Sorprenden, no el proceso

sino los productos que el proceso va dejando en la conversión y paso, precisamente de unos productos a otros, arrebatados por el dinamismo psíquico, que no les deja petrificarse, sino vivir una vida provisional y precaria en proceso continuo de formación y deformación, para dar lugar a formaciones nuevas. Querer sorprender el dinamismo psíquico en los productos de la conciencia, en su rendimiento, es como querer recoger la vida del cuerpo humano en la mascarilla del cadáver.

Así, se han utilizado una serie de *tests* para comprobar si los niños, o un determinado niño, logran a cierta edad seguir un razonamiento de una peculiar complejidad, pero no se ha seguido adecuadamente la génesis del razonamiento infantil, las modalidades y características que va revisitando en su desarrollo: el progreso de la actividad conceptual que se inicia desde el primer momento, como está actuando desde el momento primero y más simple del conocimiento, la percepción, pero sólo poco a poco va afirmando su virtud y su eficacia unificadora de la experiencia.

Del mismo modo se han descrito diferentes etapas sentimentales del niño o manifestaciones características de ciertos sentimientos en las diversas edades, pero no se ha seguido su desenvolvimiento genético; ni partiendo, por ejemplo, de que la vida sentimental no sea sino el comentario afectivo de la vida representativa, se ha procurado trazar el influjo que el desenvolvimiento de ésta pueda ir ejerciendo en el de aquél.

En cambio, Dewey, mediante la aplicación escrupulosa del método genético, resuelve acertadamente, entre otros problemas, el que Claparède considera como el nudo gordiano de la pedagogía: el de saber cuál deba ser la actitud del educador respecto de los deseos y de los intereses del niño. Dewey resuelve el clásico dilema entre la libertad y la coacción exterior, salvando a la vez el respeto al proceso natural y espontáneo del crecimiento sin caer en el defecto de limitarse a secundar el capricho de los niños, en vez de guiarlos hacia su perfeccionamiento pro-

gresivo. Para Dewey, esta alternativa se desvanece en el momento que se aborda la dificultad desde en el punto de vista genético. Sólo se desenvolverá el capricho si nos limitamos a satisfacer y a cultivar los intereses del niño tal como son; pero, para un punto de vista genético y dinámico, se nos ofrecen sólo como transitorios, como «funciones propulsoras», y cultivarlos bajo la misma forma en que se manifiestan, equivaldría a detener el desenvolvimiento del niño. Se les debe considerar sólo como signos que nos revelan necesidades más profundas, virtualidades que tienden a realizarse, funciones nuevas que aspiran a nacer, y que el educador debe secundar colocando al niño en las circunstancias más favorables para su eclosión. Análogamente, para nuestro más profundo pensador Ortega y Gasset, el volumen de nuestros deseos es el paisaje, de donde se destacan nuestras voliciones. La riqueza de la trama vaga y compleja de nuestros deseos determina la posibilidad de un querer rico y diversificado. Los deseos y los apetitos representan, respecto del querer, lo que las secreciones internas en nuestra vida fisiológica; son «la hormona» — que diría Starling —, «el excitante».

2.º Es también *funcional*. — Claparède, por su parte, abarca en el carácter de «funcional» dos caracteres distintos, en realidad, y cuya distinción conviene establecer, porque proceden de dos direcciones diversas de la psicología contemporánea: de un lado, el carácter funcional nacido de la tendencia psicológica que, volviendo a la tradición aristotélica, aspira a inscribir la psicología dentro de la biología y a adoptar sus métodos, sus leyes y sus principios; así, los procesos psíquicos sólo quedarán definidos biológicamente, lo mismo que los fisiológicos, cuando averiguemos su función vital, su utilidad y eficacia para la acción y para el mantenimiento de la vida. Por lo mismo, no podremos conocer realmente lo que es un poder, una capacidad o una virtud y ni siquiera el grado, ritmo y modalidad del crecimiento total psíquico — que completado con el fisiológico, constituirá el biológico integral —,

si lo observamos *in vacuo*, y queremos analizarlos abstractamente, sin conocer su finalidad, su función, su adaptación a los usos vitales y a las condiciones en que se realiza y a que se adapta.

Ahora bien, esta adaptación que tiene lugar, en realidad, entre la conducta y la necesidad, entre nuestras actividades psíquicas y las circunstancias exteriores, constituyen, de hecho, otro carácter que el funcional, o, por lo menos, otro matiz, en la pedagogía de Dewey: el pragmatista. Por eso, para Dewey, como, en último término, para Claparède, la inteligencia no es sino un órgano de adaptación a las condiciones exteriores. En rigor, a las condiciones y circunstancias nuevas, pues a las tradicionales y hondamente biológicas nos adaptan ya nuestros instintos primigenios con una adaptación del tipo físico, más fatal e inexorable, y por lo mismo, más exacta y segura; y, en cuanto a las consuetudinarias, la fórmula de la adaptación, una vez establecida por la conciencia, se fija y cristaliza en el hábito en el que la conciencia queda degradada, reservándose, en su plena actividad atenta a circunstancias y problemas originales cada vez más complejos. Ya sabemos que este modo de considerar la inteligencia, como un órgano de adaptación, es una hipótesis que podrá ser o no exacta, pero que ha tenido un gran valor eurístico en la psicología moderna, sobre todo en la aplicada, como fecundo punto de partida para una porción de direcciones, como, por ejemplo, para *tests* de aptitud y de desenvolvimiento. En una gran variedad de éstos, y aun en muchos de la escala Binet-Simon, se aspira a medir el desenvolvimiento de la inteligencia por su rendimiento y su eficacia, ante circunstancias, hechos, problemas, razonamientos y aun mecanismos nuevos y más o menos ingeniosos. Y aun el estudio de la inteligencia de los animales, en su comparación con la del hombre, se hace hoy, principalmente, a base de someter al animal a mecanismos o circunstancias análogas a las que el hombre afronta, para comprobar la agudeza, la exactitud y la rapidez de su fórmula de resolución

en relación con el tipo de la humana (1).

3.º Por último, la pedagogía de Dewey es *social*.—Y no sólo por ser funcional, como indica Claparède, sino por sus características todas. Siendo el niño un miembro futuro de la sociedad, justo es que lo sea eficazmente, que se le prepare y adapte a la función social que ha de desempeñar. Pero Dewey, roussonianos en el fondo, creyente entusiasta del principio de libertad y respetuoso, sobre todo, ante la personalidad del niño, rechazaría esta preparación y adaptación, si se representasen una coacción exterior, la especie de servidumbre a que las generaciones viejas sometiesen a las nuevas, si no fuera también el niño de naturaleza intrínsecamente social y si su personalidad, por tanto, no tuviera para desplegarse plenamente que ser envuelta en el medio social, único reactivo al que su naturaleza responde, y adaptarse a las condiciones de la vida, que es vida social. Lo primero para que debe prepararse al niño, dice Rousseau, es para desempeñar su misión de hombre. Y Dewey suscribiría plenamente estas palabras, haciendo únicamente la salvedad de que el hombre es un ser social y sólo en la sociedad, en acción y reacción con ella, puede cumplir su misión y su destino.

La escuela puede y debe realizar estas condiciones sociales, tanto más cuanto que por las nuevas características de nuestra civilización, se ha sustraído al niño de muchas ocupaciones familiares que implicaban responsabilidades personales—auxilio a los padres, participación en los trabajos e industrias domésticas y rurales—, que, en otro tiempo, constituían un medio favorable a la eclosión de sus instintos sociales. Para esto, la escuela tiene que ser una «comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria.»

Decíamos en otra ocasión que la idea fundamental de Dewey, de socializar al niño, se pone muy de relieve en su concep-

(1) Véanse a este propósito las interesantes observaciones recogidas sobre los monos, y acerca de las cuales hace K. Bühler tan sagaces deducciones en su obra *Die Geistige entwicklung des Kindes* (4.ª edición), y principalmente en el capítulo I, en el que opone el instinto al intelecto.

ción del trabajo manual. El trabajo manual, las industrias domésticas, etc., no son para él «estudios» especiales, sino métodos de vida, tipos del proceso, mediante el cual la sociedad asegura su existencia y su desenvolvimiento, agentes en virtud de los cuales se procura que el niño se capacite para satisfacer alguna de las necesidades primordiales de la vida comunal, y modos según los cuales se han ido satisfaciendo estas necesidades por la creciente sagacidad e ingeniosidad del hombre; en una palabra, instrumentos para que la escuela misma pueda ser una forma genuina de la vida activa de la comunidad, en vez de ser un lugar aparte en el que se enseñen y aprendan lecciones.

No son, pues, las más convincentes para Dewey, aunque tampoco las desestime, las razones que suelen alegarse en pro del trabajo manual y, en general, de la «enseñanza por la acción»: que tal enseñanza despierta el interés y la atención enteramente espontánea del niño, que le conserva alerta y activo, en vez de pasivo y receptivo; que le hace más útil, más capaz y, por lo mismo, más inclinado a ser eficaz; que le prepara para los deberes prácticos de la vida ulterior y para sus futuras vocaciones, etc. La ventaja fundamental para Dewey de tal enseñanza es la de que comienza a hacer vivir al niño la misma vida de la sociedad moderna, de la que es ya un miembro desde que nace. Y la sociedad moderna se caracteriza por su transformación industrial; la aplicación de la ciencia, que ha producido grandes inventos, utilizadores de las fuerzas de la naturaleza en una vasta e incalculable escala; la aparición de un mercado enteramente mundial para la producción, de enormes centros manufactureros para proveer este mercado, y de medios de comunicación baratos y rápidos para la distribución entre todas sus partes. Esta transformación de la pequeña industria, de la industria casera en la industria moderna, apenas cuenta un siglo, y ha revolucionado, no ya los hábitos y costumbres sociales, sino hasta nuestras ideas e intereses morales y religiosos, que son los más conservadores, por

ser las cosas que reposan más en lo hondo de nuestra naturaleza.

Tal revolución es imposible que sólo afecte a la educación en una forma superficial. Y, sin embargo, así ocurre hasta hoy. «En toda sociedad, los hombres trabajan en direcciones generales comunes, bajo un espíritu común y con comunes aspiraciones. Las necesidades y las aspiraciones comunes exigen un creciente intercambio de pensamiento y una creciente unidad de simpatía mutua. La razón radical por la cual no puede la escuela presente organizarse como una sociedad natural es precisamente porque está ausente este elemento de actividad común y productora. En el campo de juego y deportes, la organización social surge de un modo espontáneo e inevitable. Hay algo que hacer, una actividad que desarrollar, que requiere la división natural del trabajo, selección de jefes, cooperación mutua y emulación. En la sala de la escuela faltan, juntamente, el motivo y el vínculo de la organización social. Del lado ético, la debilidad trágica de la escuela presente está en que tiende a preparar miembros futuros de orden social en un medio en que falta, lamentablemente, la condición del espíritu social».

En efecto: cuando la labor escolar consiste en un simple aprendizaje de lecciones, el auxilio mutuo es clandestino, es «un pecado escolar». Puede decirse que se organiza la pereza para defenderse de las «captaciones» del maestro. En cambio, cuando se monta el organismo de la vida social sobre la acción, sobre «las ocupaciones», todo cambia: el motivo, el espíritu, la atmósfera.

La disciplina o el orden escolar surgirán espontáneamente del principio implícito en esa organización escolar, porque el orden es, simplemente, algo en relación con el fin, y tendría que variar, según que éste consista en el aprendizaje y recitación de unas cuantas lecciones o en el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida.

La escuela debe reproducir el medio social, y envolver en él al niño; pero su fun-

ción es substantiva, y no podría suplirla el medio social mismo, puesto que en éste, bajo el régimen industrial descrito, el individuo participa en la obra común, no por la participación misma, sino por el producto, mientras que las ocupaciones cultivadas en la escuela están libres de toda preocupación de eficacia económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y la capacidad social. La liberación de ese estrecho utilitarismo es la que abre los horizontes y las posibilidades del espíritu humano, y convierte las actividades prácticas de la escuela en aliadas del arte y en centros de la ciencia y de la historia.

La unidad de todas las ciencias se encuentra en la Geografía, porque presenta a la tierra como el lugar permanente de las actividades del hombre. Merced a las ocupaciones que el medio determina, hace la humanidad sus progresos históricos y políticos.

En términos educativos, quiere todo esto decir que las ocupaciones de la escuela no deben consistir en meros quehaceres prácticos o en modos rutinarios de empleo, para ganar una mayor habilidad técnica en la cocina, la sastrería o la carpintería, sino en centros activos de información científica sobre los materiales y procesos naturales, puntos de partida desde el cual el niño puede ser conducido a una realización del desenvolvimiento histórico del hombre y de su propia personalidad, porque ya Platón habla del esclavo como del que no expresa en su actividad sus propias ideas, sino las ideas de otro, y consiste ahora, precisamente, nuestro problema social, más urgente que en los tiempos de Platón, en llevar a la conciencia de cada uno la convicción de que sus actos deben ser la expresión de su espíritu y de su conciencia.

Por una afortunada circunstancia nos encontramos (1) resumido el pensamiento de Dewey acerca del tema de las *relacio-*

nes entre la educación y democracia. Las concibe de dos modos: la necesidad de acentuar la educación del ciudadano, en un régimen democrático, en el cual en teoría, y en gran parte en la práctica, es el legislador soberano, y otro más difuso y vago, pero no menos eficaz y decisivo, que expresa en estos términos:

«Aparte de esta relación política y externa de la democracia y la educación, nos encontramos con la parte que los ideales democráticos juegan en la constitución y la conducta de la escuela misma, sea en cuanto a sus métodos de gobierno y disciplina, o en cuanto a los de enseñanza y a los temas de estudio. La democracia lleva inevitablemente consigo una acentuación del respeto al individuo como individuo, mayores oportunidades para el ejercicio de la voluntad, la independencia y la iniciativa en la conducta y el pensamiento, y, análogamente, un aumento de la preocupación altruista y fraternal por los demás y por las responsabilidades voluntariamente contraídas. De un modo insensible, más que conscientemente, la atmósfera característica de la democracia penetra los métodos y el material escolar y modifica los ideales educativos.»

* * *

Pocas obras de la moderna bibliografía pedagógica podrían figurar con más derecho ni caracterizar con más vigor la «Sección Contemporánea» de la casa editorial *La Lectura* que las obras de Dewey, que ofrece al público, aun cuando algunas de ellas no sean muy recientes. Todas ellas viven en plena actualidad.

En Dewey desembocan, y adquieren estructura y singular relieve, los estudios modernos, y muy especialmente los norteamericanos, sobre la psicología del niño; las corrientes pragmáticas y voluntaristas de la psicología general y las tendencias prácticas y empíricas de la pedagogía americana. Y de Dewey proceden, más o menos directamente, las direcciones más características de la ciencia y de la práctica pedagógica moderna.

(1) J. Dewey, *Democracy and Education*. En la *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe. Véase tomo II, pág. 293.

Y de Dewey proceden también, más o menos directamente, el principio de la «escuela activa» (Kerschensteiner, Ferrière); la escuela como comunidad escolar (Wyneken) para el trabajo colectivo libre (Cousinet), y la pedagogía «genética» y funcional» (Claparède). Lo mismo puede decirse de los «centros de interés» (Decroly) y de lo que los modernos educadores rusos llaman, con más novedad en el nombre que en el contenido, «enseñanza compleja» — basada, no sobre el estudio de los llamados objetos o temas de estudio, sino sobre el estudio de los fenómenos vitales en sus relaciones recíprocas y su desenvolvimiento, si bien en estas corrientes se destaca más su clara estirpe herbartiana.

Obras pedagógicas de Dewey:

Psychology of number. (En colaboración con Mclehan.) New York, Appleton & Co., 1895. (The international Education Series.)

The School and the Society. (Three lectures.) Chicago, University Press, 1900. Trad. de D. Barnés. Madrid, Beltrán.

The Schools of to-morrow. (En colaboración con E. Dewey.) New York, Dutton & Co., 1913. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Hernando, 1918.

The educational situation. (Chicago, University Press, 1902.)

Relation of theory to practice in the training of teachers. (Chicago, University Press, 1904.)

Democracy and Education. (An introduction to the philosophy of education.) New York, Macmillan, 1916.

Su traducción se publicará, próximamente, en la misma «Sección Contemporánea» de *La Lectura*.

Numerosos artículos en la *Cyclopoedia of Education*, editada por P. Monroe. New York, Macmillan Company, 1911-1913, cinco volúmenes.

Trabajos publicados en la selección editada por J. J. Findlay, *The School and the Child*, y de la que es traducción el volumen de *La Lectura, La Escuela y el Niño*.

The child and the curriculum. (Chicago, University Press, 1902.)

The elementary school record. (Nine monographs describing in detail the cour-

ses and methods pursued in the Chicago University Elementary School.) Chicago, University Press.

L'école et l'enfant. Trad. por L. S. Pidoux, con una introducción de Ed. Claparède. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1913.

Esta traducción del Sr. Pidoux es, a su vez, una selección de diversos ensayos de Dewey que no coincide con la de Findlay. Por lo mismo, no es igualmente adecuado el título, que ha sido mantenido seguramente por su valor sugestivo.

Trabajos publicados en la selección editada por J. J. Findlay, *Educational Essays*, y de la que es traducción el volumen de *La Lectura, Ensayos Pedagógicos*:

Ethical principles underlying education. (Idem, 1897.)

Interest as related to will. (Publications of the National Herbart Society, 1895.)

Psychology and social practice. (Presidential Address.) Chicago, University Press, 1901.

My pedagogic creed. (New York. Flanagan, 1897.)

Mi credo pedagógico. Trad. de J. Palau Vera. En los *Quaderns d'Estudi*, noviembre 1917 y enero 1918.

No se ha limitado Dewey a ser un teórico de la pedagogía. Nació en Burlington, Vermont (Estados Unidos), en 1859. Estudió en la Universidad de John Hopkins con Stantey Hall—véase en el citado prólogo de Claparède un interesante paralelismo entre ambos pedagogos y paidólogos—; se graduó de doctor en filosofía en 1884, y el mismo año fué nombrado profesor ayudante, primero, y luego titular, de la Universidad de Michigan. Pero el período más interesante para nosotros de su actividad es el constituido por los años que van de 1894 a 1904, consagrados a su cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Chicago, porque si bien posteriormente, cuando fué llamado a desempeñar esta misma cátedra en la Universidad de Columbia — en la que actualmente se encuentra —, ha continuado desenvolviendo su admirable labor de profesor y de publicista,

es lo cierto que en los años de Chicago fué en los que realizó su admirable experimento pedagógico, con la creación de la *Escola elemental universitaria*, que, por desgracia, sólo duró tres años.

En los *Elementary School Record* (que publica *La Lectura* en los *Ensayos de Educación*) se describen con detalle los cursos de esta escuela, en los que se pone de manifiesto una tentativa admirable y sin precedentes, para poner escrupulosamente de acuerdo el proceso educativo con el desenvolvimiento del niño.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL (1)

por Rubén Landa,

Catedrático del Instituto de Salamanca.

(Conclusión.)

La falta de tiempo me impide hablar separadamente de varios liceos que lo merecen; por ejemplo, el de Passos Manoel, por su «Caja escolar», una asociación de alumnos que tiene por fin auxiliar a los estudiantes pobres y organizar excursiones y conferencias; el Colegio militar (que es un establecimiento de instrucción secundaria), por los trabajos manuales, cuya enseñanza introdujo en Portugal, y que ahora se da en todos los liceos. Pero quiero hacer una excepción con el liceo Pedro Nunes, por considerar que la obra allí realizada, sobre todo por su antiguo rector, el Sr. Sá Oliveira, es lo más completo que en Portugal se ha hecho en segunda enseñanza (2).

La actividad de los demás liceos suele reducirse a la labor de las aulas, a la instrucción. En éste, por el contrario, es característica su preocupación por las cuestiones de educación física y moral, lo cual le ha llevado a establecer un régimen de semiinternado. En esto, en el desarrollo que ha logrado dar a las asociaciones escolares y a los juegos, en sus procedi-

mientos de disciplina, en la ampliación de las materias de estudio y en la poca importancia que da al libro de texto, se ha mostrado por encima, no sólo de otros establecimientos, sino incluso de la legislación vigente. Al estudio de este liceo dediqué gran parte del tiempo que pasé en Portugal. Durante más de un mes lo visité diariamente. Pude observar que no era el aprendizaje del libro de texto lo que constituía la base de la enseñanza, sino la labor hecha en la clase misma, la redacción de resúmenes y composiciones, la resolución de problemas, la preparación de traducciones, la lectura de obras literarias, etcétera, y que se procuraba abandonar la explicación magistral, que reduce el papel del alumno al de un oyente, y el procedimiento de llamar a uno de ellos para decir la lección mientras los demás permanecen como meros espectadores, tratando, por el contrario, de que toda la clase tomase siempre parte activa en el trabajo. El liceo Pedro Nunes había establecido, además de las enseñanzas obligatorias del plan oficial, otras voluntarias, cuya introducción significaba un progreso con respecto a éste. Eran, entre otras; canto coral, trabajos manuales, declamación y dibujo artístico, organizadas todas ellas por la asociación escolar de los alumnos. Esta asociación es, sin duda, lo más notable del liceo. Desde luego, puede afirmarse que es única en la península, y aun fuera de ella no sería fácil encontrar una asociación de estudiantes secundarios que haya logrado el mismo desarrollo. Comprende varias secciones: de deportes, de excursiones, literaria y científica, de arte, caja de ahorros, cooperativa, jardinería y trabajos manuales. Los alumnos que están al frente de ella son elegidos por todos los que pertenecen a la asociación y están encargados, entre otras funciones, de nombrar y despedir a los profesores y empleados de la asociación, de conceder subsidios a los alumnos pobres (pensiones, préstamo de libros y exención del pago de cuotas) y de mantener la disciplina en los locales de la asociación, que comprenden un pabellón independiente

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Del liceo Pedro Nunes hablo con más extensión en el artículo antes citado, «El estado actual de la segunda enseñanza en Portugal», parte del cual reproduzco aquí.

para oficinas y biblioteca, los campos de juegos, la cantina y la sala de duchas. En el último año de que tengo datos precisos, el balance de la asociación ascendió a unas 7.150 pesetas; el número de socios, a 585, y el de excursiones organizadas por ella, a 104.

También debo hacer una mención especial de la «casa Pía» de Lisboa (una fundación de beneficencia), porque, aunque no es propiamente un establecimiento de instrucción secundaria, ha ejercido y ejerce un influjo considerable en la enseñanza portuguesa. Sin tenerlo en cuenta no podrían explicarse algunos de los progresos realizados por los liceos. Cuando yo la visité era director de la casa Pía el malogrado ex ministro Dr. Costa Ferreira, médico y pedagogo, gran entusiasta de la educación, a la cual se había dedicado desde muy joven. Era uno de los hombres más despiertos y activos de Portugal, y había viajado mucho por el Extranjero, principalmente por Inglaterra. La autonomía de que goza la casa Pía le permite ensayar y adoptar nuevos procedimientos de enseñanza con más facilidad que otros centros docentes. Ninguno con más derecho que éste a ser considerado como un laboratorio de educación. Ahora que España comienza a ensayar nuevas orientaciones en la segunda enseñanza, puede tener interés para nosotros conocer el procedimiento que sigue la casa Pía, de Lisboa, para reclutar su profesorado. Para resolver este problema luchaba con las mismas dificultades que algunos de nuestros recientes establecimientos docentes. Por una parte, estaba obligada, por su carácter oficial, a nombrar profesores que figurasen de un modo permanente en los escalafones del Estado; por otra, necesitaba tener libertad para prescindir de aquellos cuya actuación no respondiese al sentido que se pretendiera dar a la enseñanza. De no ser así, carecería de la flexibilidad necesaria para hacer ensayos. La solución que se adoptado en la casa Pía consiste en elegir a los profesores mediante concurso entre los que ya enseñan en los establecimientos oficiales. Los nom-

bramientos se hacen con carácter temporal, por dos años, al cabo de los cuales los profesores pasan a otro establecimiento o siguen en sus puestos, si el resultado de su labor ha sido favorable. Pero aun en este caso, el nombramiento se hace también con carácter temporal, y es preciso confirmarlo cada dos años. Otra nota interesante: la casa Pía realiza en su esfera un ideal cuyo cumplimiento constituye en la actualidad una de las cuestiones más candentes de la política pedagógica: la igualdad ante la instrucción, ante todos los grados de la instrucción. Procura preparar tanto para las profesiones que tradicionalmente se han considerado más humildes como para las más elevadas. En la elección se atiende únicamente a la aptitud de los muchachos. Unos aprenden las labores del campo u oficios manuales en la granja agrícola o en los talleres de la escuela; otros practican en casas de comercio de Lisboa; algunos siguen los cursos de los liceos y de la Universidad. Así sucede que entre los antiguos alumnos hay obreros, médicos, abogados, altos dignatarios del clero, catedráticos de Universidad, etcétera, todos ellos nacidos en las clases más modestas. La educación física es uno de los órdenes en que más ha influido la casa Pía. Baste decir que puede considerarse como la introductora de los ejercicios corporales en la escuela portuguesa. Durante una gran parte del siglo XIX ya se cultivaban allí con éxito, cuando todavía eran desconocidos en los demás establecimientos oficiales. En esto aún conserva la supremacía, siendo sus alumnos los que obtienen triunfos más frecuentes en los concursos de *foot-ball*, de natación, etc.

Ahora os diré mis impresiones más recientes. Ayer mismo volvía a visitar el liceo de Coimbra y la Escuela nacional de Agricultura. En el liceo he encontrado una gran mejora: la instalación de los laboratorios. Los trabajos expuestos en el de Geografía son tan buenos, que el defecto que puedo ponerles es el de que acaso sean superiores a lo que corresponde hacer en la segunda enseñanza. Los trabajos manuales aplicados a la enseñanza elemental

de las matemáticas son del mismo tipo de algunos que he visto en Inglaterra, pero los de aquí, de ejecución material mucho más acabada. La clase de inglés a que asistí confirmó mi juicio, muy favorable, de hace años, acerca de vuestra enseñanza de las lenguas vivas. En cuanto a la Escuela nacional de Agricultura de Coimbra, pienso que el decreto del Gobierno provisional de la República reorganizándola es uno de los intentos mejor orientados de la educación portuguesa moderna. Yo no puedo apreciar el valor de la enseñanza técnica que se da en esta escuela, aunque, hasta donde puede juzgar un profano, la instalación, por ejemplo, parece muy completa; pero, aparte de esto, creo que la escuela es interesante, porque en ella se trata de unir a la profesional una cultura general completa y porque se ha querido seguir un régimen de internado inspirado en parte en las llamadas «escuelas nuevas». Los alumnos pueden ingresar desde los 11 años. La enseñanza dura siete como *mínimum*, y comprende estudios de cultura general equivalentes a los del bachillerato y los propiamente agrícolas, a los cuales, durante los cuatro primeros años, se dedica poco tiempo. Los alumnos deben salir de la escuela con una cultura general análoga a los que salen de los liceos y capacitados, a la vez, para ponerse al frente de empresas agrícolas. Muchos de ellos son hijos de labradores acaudalados, que se preparan para explotar sus propias tierras. En el internado no hay vigilantes. Se sigue en él un régimen de confianza y responsabilidad. Los muchachos pueden andar libremente por toda la granja, y con frecuencia se les permite salir solos. No existe más castigo que la expulsión. Los dormitorios, excepto los de los alumnos más jóvenes, son individuales. Está dispuesto que dos o tres de los profesores convivan con los alumnos. Si acaso, no por otra cosa, por la belleza de su situación y de los campos que la rodean (de lo cual suelen cuidar mucho las escuelas nuevas) es superior a su modelo francés, l'École des Roches, y quizá no inferior a sus modelos ingleses, la escuela de Bedales y la

de Abbotsholme. Es, que yo sepa, la única escuela secundaria portuguesa con piscina de natación.

En estos días también han vuelto a llamarme la atención las construcciones escolares de Raúl Lino, y las he comparado con otras modernas de España y de Portugal, en las que tanto se echa de menos la tradición del arte nacional, que no tienen carácter, y que si nos dicen algo nos hablan en una lengua extraña. En los liceos modernos de Lisboa sucede lo mismo. Nada podemos aprender allí contra este defecto: son únicamente productos de importación alemana. Pero, al lado de ellos, Raúl Lino nos ofrece un ejemplo perfecto del edificio-escuela de tipo nacional. Este distinguido arquitecto une a su gran dominio de la técnica, adquirido en parte en Alemania, un gusto refinado y mucho entusiasmo por el arte portugués. Se ha propuesto continuar la tradición de la arquitectura portuguesa (no meramente imitarla), inspirándose en las obras que manifiestan de un modo más espontáneo el espíritu de su pueblo: en las sencillas y modestas construcciones de carácter popular perdidas a veces en un lejano rincón del país, y que pocas personas conocen y estiman como él.

En Lisboa y en todo Portugal eran ya muy numerosas las casas levantadas o restauradas por él con este criterio, cuando le encargaron de construir en la capital el «jardín escuela João de Deus» y el museo anejo dedicado a este poeta pedagogo. Del mismo tipo son la escuela pública de la «tapada d'Ajuda» y los jardines-escuelas de Coimbra, Figueira da Foz y Alcobaça. El local de la Asociación Cristiana de Estudiantes de Coimbra también es obra suya. Todos ellos reúnen excelentes condiciones higiénicas y pedagógicas, son sencillos y baratos, y revelan, tanto en el conjunto como en los detalles, libres de imitaciones artificiosas, un sincero y delicado sentimiento del arte portugués.

En este segundo viaje a Coimbra he hallado una novedad: el liceo para señoritas, que parece indicar la posición que el Estado portugués adopta respecto a un

problema muy discutido. En los liceos portugueses, como en nuestros institutos, se ha practicado, y todavía se practica, la coeducación. En el de Évora, por ejemplo, cuando yo lo visité, las alumnas constituían cerca de la tercera parte de la matrícula. No tengo datos suficientes para juzgar acerca del resultado de la coeducación en los distintos liceos; pero del caso que mejor conozco, el liceo Pedro Nunes, tengo una impresión excelente. Varias alumnas seguían allí el curso complementario, y en la sección de letras, su número era superior al de alumnos. La convivencia de muchachos y señoritas en las clases, en los recreos, en la administración de la asociación escolar, etc., no sólo no dificultaba la obra educativa del liceo, sino que la favorecía, contribuyendo a elevar el tono de su vida. En la sesión que presencié de la Junta que dirige la Asociación escolar del liceo, vi que era precisamente una alumna la que desempeñaba uno de los cargos de más responsabilidad, y que era uno de los miembros de la Junta que tenía más autoridad entre sus compañeros. Sin embargo, los gobernantes tienden decididamente a establecer la separación. A este criterio responde la fundación del liceo María Pía y la más reciente de otros liceos femeninos en Oporto y Coimbra. Este sistema ¿da mejores resultados? Hasta donde yo puedo juzgar afirmaré desde luego, por lo menos, que el nivel del liceo Pedro Nunes no es inferior al del liceo María Pía. Me fundo para ello en algo que tiene aún más valor que lo observado en mis visitas: en el testimonio de antiguas alumnas de ambos liceos, del de María Pía durante el curso general y del de Pedro Nunes durante el complementario.

Y termino con dos observaciones que no se refieren sólo a la segunda enseñanza y que también están en relación con problemas españoles. Los mejores momentos de la cultura portuguesa parecen coincidir con una comunicación más intensa con el Extranjero. Así sucede en la Edad Media, en el Renacimiento y en la época del Marqués de Pombal. Son los obispos y monjes franceses y los reyes educados por ellos

los que abren las primeras escuelas del Reino independiente de Portugal; a los profesores formados en Francia debe el Colegio de Santa Cruz de Coimbra el lugar preeminente que ocupó durante siglos entre los establecimientos de enseñanza del país; de los centros del humanismo (París, Lovaina, etc.), vienen los hombres que levantan la cultura de Portugal en el siglo xvi; la obra del Marqués de Pombal, que determina un renacimiento de la enseñanza portuguesa, se caracteriza por el afán de reanudar las relaciones científicas con el resto de Europa, debilitadas durante dos siglos; la misma orientación revelan, por último, las reformas contemporáneas más estimables.

Notemos, en fin, un grave inconveniente que las obras de educación hallan en Portugal. En la labor de los organismos centrales falta continuidad porque están sometidos a los cambios frecuentes de la política. De aquí nace, en gran parte, el carácter fragmentario de la obra realizada en la enseñanza. No se descubre ninguna orientación sostenida por un organismo social que tenga estabilidad y permanencia. Todo lo que de más valor se ha hecho modernamente parece obra casi exclusiva de individuos aislados. La reforma del 94 se debe al Dr. Jaime Moniz; las innovaciones de la casa Pía, al Dr. Costa Ferreira; los jardines escuelas, al Sr. De Reus Ramos; el liceo Pedro Nunes, a su antiguo rector el Sr. Sá Oliveira, y así algunos, pocos, casos más.

ENCICLOPEDIA

EN LA ARGENTINA (1)

por el profesor Adolfo Posada,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

I

POR LOS CAÑAVERALES

A las tres de una tarde serena y suave dejábamos Tucumán con dirección a La Cocha. Mientras la luz permitía ver, atra-

(1) Del libro *Pueblos y Campos Argentinos*.

vesamos amplios y relucientes campos de cañas, que de modo tan definido caracterizan la región tucumana con las grandes fábricas moledoras y extractoras del dulce jugo. Son las fábricas y los campos cañeros símbolo expresivo de uno de los más intensos, tenaces e inteligentes esfuerzos en la construcción del «país» argentino: labor ingente en la que se marca la huella firme de un compatriota nuestro, de un luchador asturiano, creador y sostenedor del ingenio de Bella Vista.

Región poblada aquella por donde corre el tren. Y en la que bien a flor de tierra — al cruzar, y sin ahondar con la reja del arado — se advierte, porque se dibuja agresivo, el contraste social de luz del bienestar espléndido, y de sombras, ¡y qué sombras a veces! ¡Cuán tristemente acompañan siempre las sombras al esfuerzo dominador del hombre, sobre todo cuando en la lucha se agitan o palpitan gentes de tan diversa formación cultural y étnica! Al lado, o enfrente, o debajo de quienes allí, o lejos, en el mundanal ruido, se mecen en los goces de una vida frívola o no, pero confortable, vegetan — si es vegetar eso — los cañeros, atados al suelo, o cerca del carro, en labor ruda incesante, y los peones y obreros, de aspecto miserable y miseriosos, sombras de hombres muchos, ex hombres de Gorki, de aire indiferente y pasivo, de mirada indecisa, alcohólicos tantos, desharrapados no pocos. Y luego, cerca de las fábricas, en los campos, los ranchos de ramasco y barro, donde la promiscuidad tendrá su asiento, donde habitan seres con figura humana, abandonados a los goces inmediatos de una sensualidad viciosa, y que tendrán el supremo consuelo en los ásperos comezones de bebidas mortales.

II

LA COCHA

De noche cerrada paraba el tren en La Cocha. Un arribo que se me antojó fantástico, aunque todo fuera, en realidad, de lo más sencillo y natural que imaginar cabe. Pero he ahí el encanto de los viajes por regiones para uno desconocidas y lejanas

y de leyenda. Aun a riesgo de que se me juzgue tartarinesco, he de declarar, expresando la imborrable sensación del momento, que bajo el influjo de la excitación de la fantasía, obra de causas que no analizo — ¿para qué? —, experimenté, al dejar el ferrocarril en La Cocha, la impresión de que entonces penetraba, otra vez, y muy de veras, en el corazón de América, de aquella América que nos imagináramos a través de los libros de exploradores, de viajeros y de aventureros. Como al atravesar la pampa en coche o en auto, o al remontar el río, desde Asunción del Paraguay, aquello era, en efecto, *adentrarse* por las tierras, bien conocidas y constantemente cruzadas, sin duda, mas para mí nuevas y llenas de encanto.

Un pueblo — como los «Pueblos» de Azorín — silencioso a aquellas horas, en la sombra de la noche augusta y serena, acostado bajo un cielo profundo y brillante; amable recepción en casa amiga... y el despertar alboreando, en la habitación modestísima, de un modesto, casi rural hotel — mesón o venta, sería más castizo —, hotel Malcun decían, con su huerto de naranjos, fundación de un turco maronita del Líbano, llegado allí, y establecido allí, después de larga peregrinación por los mundos.

Una vez más (¡y cuántas después!) el atrayente misterio de las odiseas, no cantadas, de inmigrantes de lejanas y diversas tierras... Aquí se mezclan todos los pueblos y se prepara un mundo original con el factor hispano como aglutinante.

La mañana era suave, deliciosa, y el despertar, perezoso, de aldea, con sus ruidos aislados, sin resonancias, sin enlace: cantos de gallos, ladridos de perros, voces de hombres... y el bando de loros que cruzan el espacio, de árbol en árbol, animándole fugazmente con la mancha efímera de su plumaje verde. Y en la plaza del pueblo, un simpático y graciosísimo pollino, gran artista que, hábil y cachazudo, se burla del artefacto con que se ha querido impedir su acceso al interior de la plaza, reservado a los humanos y prohibido a los cuadrúpedos mayores como él, «¡Aparatitos a

mí!» parecía decir el inteligente burro, luego que acomodara su cuerpo para vencer las dificultades de los palitroques rotativos, y al verse adentro como una persona...

III

¡EN MARCHA!... ¡OH, FORD HEROICO!

¡En marcha! Y empieza la parte más pintoresca (¡sublimemente pintoresca!) de esta inolvidable excursión hacia las intimidades del alma o de la naturaleza argentina. Desde La Cocha a Catamarca, por caminos difíciles, imposibles quizá para cualquier vehículo que no fuera el Ford. ¡Oh, Ford sufrido! ¡Ford heroico! ¡Ford imponderable! Para ti las cuestas son llanos; cruzar los ríos, un animado juego; en tu lenguaje no existe el obstáculo invencible: te deslizas—es un decir, que hablen los riñones—, te deslizas por los más rudos pedregales como sobre... tapices—otro decir—. Ford modesto, ¡qué cosas te diría con su amable y caballeroso acento el Ingenioso Hidalgo, si contigo hubiera topado! ¡Oh Rocinante del automovilismo!

Corre primero el auto por amplia vía; entre arboledas, vía usada, destrozada por el continuo rodar de los carros que transportan cargas de madera arrancada a los bosques: es región obrajera... Prodigio de habilidad mecánica conducir, sin el más leve tropiezo, sin saltos apenas, el auto por los acusados bordes de las hondas huellas hechas en la tierra por las ruedas de los carros. Atravesamos poblados de primitivo aspecto, ranchos de caña, arbustos y barro; de vez en cuando, gauchos a caballo—o sea en su ser natural—, a ratos manadas de ganado criollo, es decir, ganado espontáneamente formado sin el refinamiento de la crianza seleccionada, metódica, obra de ciencia y de paciencia. Más adelante—según nos adentramos—rozábamos los montes con su enmarañado vuelo de maleza y árboles, que parecen de selva intacta, riqueza futura que espera la mano explotadora, destructora y cruel del hombre...

Y en silencio todo; es constante la sen-

sación de aislamiento, en la lejanía de los poblados; un silencio a ratos lleno de vibraciones o estremecimientos que el oído no percibe, pero que el espíritu siente, y que ondulan con cosquilleos indefinibles por el sistema nervioso. Es el de aquellos lugares, abruptos y selváticos, sin horizonte, un silencio recogido, interrumpido por el rumor de las brisas al rozar las hojas, secas, al deslizarse por las desnudeces de las ramas de árboles y arbustos. No es aquel silencio el de la Pampa, de la llanura inmensa o de los campos de la estancia. El de la llanura es cristalino, místico, solemne, mientras el otro—el de las quebradas y reconditeces del monte—es un silencio vibratorio, musical a ratos, a ratos acolchado, y lleno de sorpresas y de vida.

IV

LA GARRA DE SARMIENTO

Un poblado, término extremo por allí de la provincia de Tucumán y comienzo de la de Catamarca. Un poblado que anima con la presencia humana la soledad de la tierra sin gentes; pequeño el poblado: tres o cuatro casas; una mujer nos proporciona solícita el agua que pide sediento ya el Ford. Del otro lado del camino, ¡la garra de Sarmiento!, garra o látigo. Sí, allí está el símbolo de la genial política de aquel robusto y áspero patricio que, acaso como nadie, tuvo la visión de una Argentina culta y progresiva allá cuando las luchas desgarraban la entraña del pueblo. Recordad su frase: «Yo he de amansar a esos bárbaros con poner a cada lengua una escuela». Sarmiento habría cambiado lo de «gobernar es poblar», diciendo: «Gobernar es amansar, léase educar». Y acertarían los que fundiesen en una síntesis fecunda ambas políticas. Y ése es, a mi juicio, todavía hoy, o mejor, hoy más que nunca, el total problema argentino: ¡Poblar! ¡Educar! Atraer hombres ofreciendo una cultura franca, amplia, sin desconfianzas ni egoísmos; como lo pide la generosa fórmula del preámbulo de la Constitución argentina.

Allí había una escuela; triste y melancólica nos pareció aquel día; no lo habrá

soñado así el autor de *Facundo*; estaba casi vacía en una cuasi soledad demasiado a tono con la de la selva. ¡Poblar! ¡Poblar los campos y las escuelas! La amable señora maestra nos decía con cierta tristeza:

—Hoy han venido pocos niños (eran cuatro que nos miraban llenos de agradable y simpática curiosidad).

Es que otros días, por lo visto, la escuela estará animada, llena de alegres ruidos, como es segura que la soñara Sarmiento, y como tiene que ser, si la escuela ha de funcionar eficazmente, como institución de gobierno y como institución creadora de pueblos.

V

EN LA VIÑA.—¡ADIÓS, AMIGO!

El Ford, heroico, sin vacilar, lanzóse al río Huacra, río allí de amplio lecho pedregoso, obra pura, sin afeite, de la madre naturaleza; río en libertad de discurrir y de dilatarse o de reducirse según las exigencias o la ley de las estaciones. Venció el Ford la corriente dirigido por la mano experta del mecánico de Tucumán; cruzamos el río sin detrimento alguno. Serían las once de la tibia y serena mañana, cuando dábamos con cuerpos y almas en el pintoresco poblado de la Viña, de la provincia de Catamarca. Allí nos detuvimos un buen rato para reponer fuerzas antes de tomar nuevo vuelo hacia la bella serranía del Totoral. Recibiónos amablemente el dueño de un establecimiento que con otras cuantas viviendas constituye el pintoresco poblado, unido al mundo por los hilos de su estación telegráfica. Tomamos un succulento almuerzo de excelente cabrito asado y otros sabrosos manjares. Todo ello remojado o adobado con la interesantísima conversación del hospitalario patrón, hombre de aire patriarcal, rodeado de los suyos, y como perdido en aquellas apartadas tierras agrestes; a la vez tendero, ganadero y granjero, con su casa mezcla de granja y de pequeño bazar de poblado, sin refinado alguno moderno—ni quizá antiguo—. La trama indispensable y mínima para una vida elemental, sencilla, de familia dedicada al trabajo en el campo.

Un momento nos apartamos algunos metros de la casa, para gozar una vez más los inagotables encantos del silencio argentino, entonces musical y rumoroso de región casi serrana, silencio íntimo a ratos, pero frecuentemente interrumpido por los ruidos característicos de la aldea: ladridos de perros, cantos de aves de corral, mugidos de ganado.

—¡Adiós, amigo! Le decíamos al despedirnos del buen señor que de tan afable y noble manera nos procurara unos instantes de descanso, de solaz y de goce, regalándonos una de esas gratas impresiones que dejan huella inextinguible en el recuerdo. Y estrechamos su mano.

—¡Adiós! Repetimos.

—Vaya con El—nos respondió cordial y sosegadamente.

¡Qué rara sensación! El viejo inmigrante, plantado en medio del camino, sombrero en mano; allí le dejamos... para siempre... ¡Quién sabe! No habíamos estado con él más de una hora. Nos contara su vida de viajero y de luchador; viniera de muy lejos. Conservaba el recuerdo de la Patria italiana; pero arraigado ahora en el solar de su casa, no quería volver, como tantos miles. Se había incorporado definitivamente a la tierra argentina. Y aquella breve hora cordial despertara en nosotros una amistosa simpatía, la suficiente para que la despedida se deslizara provocando una suave íntima emoción.

VI

MONTES ARRIBA.—EL TOTORAL

Continuamos el áspero camino, de verdad áspero ahora: una amplia calzada colonial creo, de pinas cuestras, serpenteando bosques, que nos parecían inabordables; camino duro, de enormes pedriscos o tallado en la roca viva; la madre naturaleza, severa y risueña, imponente y amable; ceñuda bajo las nieblas, que a veces la oscurecían; musical a ratos, cuando el viento soplabá, rozando las ramas desnudas de los árboles, haciendo estremecerse, temblorosas, las hojas secas, y arrancando verdaderos arpegios de extrañas notas y raros murmullos.

Subíamos —avanzando—, con fatiga para el Ford, sometido ahora a ruda prueba; antojábasenos una verdadera crueldad lo que con él hacíamos, y, para aliviar su carga, recorrimos a pie, ¡oh delicia!, buena parte de las agrias cuestas, y desafiamos con ánimo ardoroso, archijuvenil —perdone el lector la coquetería— las frías brisas de puerto alto, que nos envolvían y acariciaban. Alcanzamos la cumbre del paso del Totoral, sierra severa, de las del Clavillo del Aconquija, núcleo montañoso del este catamerqueño, lugar espléndido, maravilloso, desde donde la vista, asombrada, domina de repente la vertiente rápida hacia Paclín: uno de esos paisajes impresionantes, bravíos y suaves a la vez. Laberinto pintoresco, de precipicios, que no presumís cómo podréis salvar: cubierto todo el primer término de altas hierbas, secas entonces, de tonos plateados mates, acariciadores, al ser agitados por el viento. El camino estrecho se descuelga —sería inexacto decir que se desliza— en curvas bien cerradas, brindando, a cada paso, con un salto de vértigo, en una posible voltereta del auto. Pero el mecánico era experto de veras y llevaba el vehículo por la calzada indefendida, con mano firme y segura y con audaz sangre fría. Sin la menor novedad bajamos las rápidas pendientes hacia la Merced, de Paclín, y hacia el río que se descubre abajo en hermoso y dilatado valle.

VII

LA MERCED

La Merced, un atractivo pueblo, un «pueblo» agrupado cómodamente sobre el camino, con su pulperia bien provista, que nos procuró un buen queso, unos huevos frescos y un sabroso dulce de membrillo, ¡todo exquisito en aquel apacible y apartado rincón argentino! Muchas de las casas del pueblecito veíanse extrañamente adornadas con anchas hojas de tabaco, colgadas en los secaderos. Un buen gaucho, de suaves maneras y voz dulce, alto, flexible, con aire de señor en su poncho de color barquillo, y bajo su amplio chapeo, nos proporcionó otro Ford, que ocupamos des-

pués del breve y agradabilísimo descanso. No cedía en maestría y aventajaba en elegancia natural al de Tucumán, el buen hombre del poncho, que manejaba, en efecto, el auto con la misma facilidad con que sus paisanos manejan el caballo. Realmente, no dejaba de tener su interés y su rara belleza —fuera del cuadro tradicional del campo argentino— aquel gaucho, dirigiendo un automóvil.

Pero aun siendo muy maestro el mecánico de La Merced, no hay maestría que valga, si al artefacto de ruedas se le atraviesa un río de ancho lecho arenoso y fangoso. Que fué lo que nos ocurrió muy pronto. Al acercarnos al río ya nos preveno el buen amigo:

—Este maldito —nos dijo— suele hacer de las suyas. Todo dependerá de que tomemos bien el paso, que lo hay. Y siempre lo tomo bien.

VIII

¡DALE MANIJA!

Pero esta vez no fué tan afortunado nuestro hombre, y el pobrecito Ford se clavó en la húmeda arena, siendo inútiles sus empujes y resoplidos para vencerla. Volvíamos hacia atrás, y tomando carrera, se realizó un nuevo intento. ¡Nada! Inútil esfuerzo: las ruedas se acuñaban en el fondo del río. Un buen hombre acudió entonces en nuestro auxilio, lanzándose generosamente al agua, y con ella hasta la rodilla daba firme al motor.

—¡Dale manija, Manuel! —decía el mecánico—. ¡Dale manija!

Y Manuel dábale al manubrio, y puesto en marcha el motor, arrimaba con coraje el hombro al coche. Y así avanzábamos un metro..., pero no más. Consideramos preciso aliviar la carga, y muy cómicamente, en hombros del buen paisano, salieron del río dos de los nuestros. Mas ni aun con eso...

—¡Dale manija! —repetía el mecánico—. Afortunadamente, ¡Dios aprieta, pero no ahoga!, como dice el refrán, apareció por la barranca opuesta un amigo del mecánico, a caballo, en un excelente rocín, y el cual —el amigo, no el rocín—, generosa-

mente nos brindó eficaz ayuda. Entró con el jamelgo en el río, enganchóle con una cuerda al auto, dió a la manija Manolo y arrimó luego el hombro al coche y... ¡a la una!, ¡ahora! ¡Bueno! ¡Perfecto! El Ford venció, por fin, las arenas y saltó, digámoslo así, triunfante a la otra orilla.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA FILOSOFÍA DEL DERECHO, DE GINER por E. Gómez de Baquero.

La colección de «Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos» es el archivo de las ideas de una de las más altas y nobles inteligencias que ha conocido la España contemporánea. El título, desde luego correcto y perfectamente apropiado de «Obras completas», acaso despierte en los que conocieron a aquel maestro ejemplo una vaga disonancia sentimental. El pensamiento de Giner, caldeado por la llama viva del amor intelectual, parece que se resistía a la cristalización de la obra literaria, a ese concepto de la obra como cosa terminada y fin de un proceso espiritual, que queda presa ya en una forma y de la cual se pasa a otro asunto.

El pensamiento de Giner era como el manantial de aguas vivas, ajeno a ese designio de la cristalización de la obra concreta. Lo más exquisito de su enseñanza fué oral. Nadie como él ha restaurado entre nosotros la práctica de la escuela socrática, cuyo método es el diálogo. En la composición de las obras completas queda algún reflejo de aquella enseñanza oral y aquel ejercicio del diálogo filosófico, pues junto a las obras no muy numerosas que escribió Giner en la forma usual del tratado didáctico, hay una gran masa de textos tomados del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA que conservan el espíritu de la conservación espiritual en el círculo de discípulos, amigos y almas afines. En el anunciado Epistolario será aún

más vivo el recuerdo de la enseñanza oral de Giner y más aproximada la imagen, por la analogía que existe entre la plática y la correspondencia particular, que es una conversación por escrito.

*
*
*

El tomo XIII de la colección presenta reimpresa la primera parte del *Resumen de la Filosofía del Derecho*. «He aquí el libro de D. Francisco, su obra por excelencia», dice muy exactamente el prologuista (D. José Castillejo). Giner profesaba la filosofía del Derecho, no en aquel sentido profesional en que el catedrático profesa la materia o disciplina de su cátedra, sino en el de la consagración a una ciencia. El *Resumen de la Filosofía del Derecho* fué la refundición ampliada de los *Principios de Derecho Natural* publicados en 1873. Comenzó a publicarse por fascículos en 1886, y fué revisada por los autores en 1898. Digo por los autores, porque D. Francisco, que entendía y practicaba su magisterio como una colaboración, asoció a esta obra predilecta a uno de sus mejores discípulos: D. Alfredo Calderón, gran entendimiento, gran corazón, extremado prosista, que dejó en una obra breve y fragmentaria páginas de alto valor intelectual y literario.

Las fechas indicadas 1873, 1886, 1898 revelan cómo se desenvuelve en un largo período la reelaboración de las ideas filosóficas del Derecho en D. Francisco Giner, enriqueciéndose con nuevas aportaciones de la meditación y la lectura. Espíritu muy abierto, de una serenidad y una distinción que repugnaban todo exclusivismo, Giner fundió en su pensamiento lo mejor de la herencia de los filósofos del Derecho.

«La filosofía de Giner — dice el prologuista en una breve y certera síntesis — se dejó influir por todas las ideas fecundas de su tiempo. Recibió inspiraciones de Kant y Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de Naturaleza y Espíritu de Schelling; aceptó el proceso de formación del derecho en la conciencia del

pueblo, que la escuela histórica de Savigny había desentrañado; aprovechó las conquistas del positivismo y de la Sociología, el análisis psicológico de Wundt, la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause.»

*
* *

El Derecho y la Educación fueron para Giner los dos grandes afanes del alma, que cautivaban a la vez su inteligencia y su sentimiento. Asuntos y cuidados dignos en verdad de tan alto y noble espíritu, como que son las dos columnas de la civilización y los fundamentos de la ciudad ideal. El derecho es la fórmula de la civilización política. Sin el derecho o en contra del derecho, no se construye más que, a lo sumo, una barbarie brillante y las más imponentes creaciones históricas tienen la fragilidad del coloso de pies de hierro y de barro, que explicó el mancebo hebreo, intérprete de los sueños. La educación es la herencia de Prometeo y Deucalión: hace hombres y eleva el tipo humano.

Cultivando el Derecho, con espíritu severamente científico y a la vez con emoción cuasi religiosa, continuaba D. Francisco Giner, en la forma en que es dable hacerlo a un profesor y un pensador moderno, aquella gran obra que realizaron los jurisconsultos estoicos en la época de los emperadores filósofos, y que legó al mundo la gran catedral cívica, el monumento del Derecho romano.

La filosofía del Derecho, de Giner, como aquellas obras selectas del espíritu que no se reducen a recoger y expresar las fórmulas científicas de una época, sino que penetran en el fondo de los problemas, guarda una riqueza de sugerencias y de estímulos para el pensamiento, un cuerpo de principios y una forma artística de armonía lógica, que la hacen sobrevivir a despecho de las nuevas direcciones de los estudios y conservan sus principales valores.

Los escritos de Giner siguen siendo obra viva, magisterio actual. Asombra la claridad de entendimiento con que aquel varón insigne consagrado a la especulación

científica veía y observaba el espectáculo de la realidad ambiente, y cómo su mirada sagaz atravesó a veces el velo de lo por venir. En un breve opúsculo acerca del *Estado de los estudios jurídicos de nuestras Universidades*, contenido en el volumen II de la colección de «Obras completas», y sobre el cual ha llamado la atención otro de los prologuistas, hay un anuncio que parece profético del curso que iba a seguir la historia, o si se quiere, la crónica de España. Estas páginas fueron escritas en 1888. El lector actual no podrá menos de sentirse hondamente impresionado por aquella inducción lógica tan clarividente, que entonces pasaría inadvertida y era una anticipada visión de lo futuro.

(*El Sol*, 7-VII-26.)

LIBROS RECIBIDOS

Liró Ortiz (L.). — *El cultivo del algodón en los Estados Unidos de América*. Madrid, imp. de J. Cosano. — Don. de don J. C. S.

Cremades (E.). — *Instrucciones para el cultivo del algodón*. — Comisaría Algodonera del Estado. — Madrid, imp. de J. Cosano, 1925. — Don. de id.

Rojas Clemente (S.), Hurtado de Mendoza (J.) y García Romero (A.). — *Ceres Hispánica*. — Servicio de Publicaciones Agrícolas. — Madrid, imprenta de J. Cosano, 1926. — Don. de id.

Ossorio (Angel). — *Barcelona. Julio de 1909. (Declaración de un testigo)*. — Madrid, imp. de R. Rojas, 1910. — Don. de id.

Gascón y Miramón (Antonio). — *Gante, 1924. La Cooperación en el mundo*. Participación de España en la Exposición de Gante (E. I. C. O. S.). — Madrid, imp. de J. Cosano, 1925. — Don. de id.

Academia Tamarit. — *Regla de cálculo*. Aclaraciones para el uso de la regla sistema Alcayde. — Madrid, imp. de R. Rojas, 1916. — Don. de id.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5. — Teléfono M 316.