

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: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1928.

NUM. 820.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La orientación profesional, por el *Dr. Claparède*, página 225.—El método de Miss Mackinder, por *A. M. Aguayo*, pág. 229.—Psicología de la adolescencia en relación con la educación secundaria, por la *Dra. P. Maza y Santos*, pág. 231.—Deberes del Estado para con el niño abandonado o descuidado, por *C. C. Carstens*, pág. 236.—La cultura general de la masa obrera, por *D. Rafael Altamira*, página 239.—En el XII Congreso socialista español. Programa de enseñanza, por *Dionisio Correas, Rodolfo Llopis*, etc. pág. 244.

ENCICLOPEDIA

La psicología de las multitudes, por el *Dr. D. Miguel Prados Such* (conclusión), pág. 248.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner (1906-1910), por *J. Pijoán*, pág. 252.—Bom vento..., por *D. Victorino Nemesio*, pág. 255.

PEDAGOGÍA

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

por el *Dr. Claparède*.

El problema de orientación profesional. — Necesidad de que el maestro aprenda a descubrir las capacidades especiales del niño. — Orientación y selección. — Métodos de los *tests*.

Vamos a situar la orientación profesional en el conjunto de disciplinas que tienen por objeto el estudio científico del trabajo y de sus condiciones; es decir, en el conjunto de la psicología aplicada al comercio, a la industria y, de un modo general, a las profesiones.

El problema de la orientación profesional nació de la necesidad de adaptar el trabajo al trabajador, y viceversa.

Desde antiguo, los individuos poco eficientes eran excluidos por instinto de sus funciones. Pero nada se había hecho hasta hace poco para determinar cuál era el trabajo apropiado a cada individuo. Fué el filántropo Parson quien, interesándose, a principios del siglo XX, por los muchachos vagabundos de New York, se dedicó a descubrir la situación que mejor convenía a cada uno de ellos, interrogándolos, de un modo sistemático, respecto de sus gustos, aptitudes, lecturas, etc.

En cuanto a la escuela, los educadores no habían pensado en preocuparse de la profesión que más tarde abrazarían sus alumnos.

Educar era para ellos formar las cualidades generales e inculcar los conocimientos elementales que están sobre todas las especialidades.

Hoy se combate cada vez más esta manera de educar. «La escuela no está hecha para la escuela — dice M. Buisson —. Debe preparar hombres para la sociedad de mañana. Abandonar bruscamente a sus jóvenes alumnos es una cruel irrisión, puesto que los arroja desarmados en plena batalla. Es desperdiciarlo todo de un modo insensato. ¡Qué locura hacer tanto por el escolar y no preocuparse del aprendiz!...»

De esta nueva tendencia nace, pues, la necesidad de que el maestro aprenda a descubrir las muestras de talento en germen, a despertar en el niño el propio conocimiento de sus capacidades especiales, imponiéndose el deber de ejercitarlas para su porvenir.

Tampoco la psicología aplicada ni la psicología experimental han permanecido indiferentes ante el problema de las aptitudes. Esta última sobre todo se ha esforzado, mediante la elaboración de pruebas especiales, llamadas *tests* mentales, para determinar, analizar las diversas particularidades psicológicas del individuo, buscando lo que le distingue, lo que le diferencia de los demás (psicología individual).

Finalmente, la guerra última ha venido a acelerar este movimiento relativo al problema de las aptitudes.

ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN

Vamos a distinguir claramente entre estos dos problemas.

El primero se refiere a la elección de una profesión para un individuo.

Inoficioso sería entrar a detallar la importancia del último de estos problemas, ya que al emprender la tarea de dirigir a un adolescente, a un adulto sin trabajo o a un mutilado hacia la profesión que le ofrezca más probabilidades de éxito, no sólo va a conseguirse la felicidad de ese individuo, sino también el beneficio de los intereses de la colectividad.

El gran problema de la orientación profesional será, pues, el de determinar las aptitudes de un candidato.

Pero de antemano habrá que conocer cuáles son las aptitudes requeridas para las diversas profesiones, cuáles son sus exigencias, peligros, influencia sobre la salud, duración del aprendizaje, salario, etcétera.

Se puede llegar a obtener este conocimiento, o sea el análisis psicofisiológico de las profesiones:

1.º Por medio de las encuestas, conversaciones, cuestionarios, etc.

2.º Por la observación simple, y

3.º Por medio de la experimentación, o sea de la determinación precisa de los factores que entran en juego en el fenómeno que se estudia.

Ya analizadas en estas formas las profesiones, habría que entrar a clasificarlas.

Psicológicamente, podría clasificarlas (Piorkowski) en profesiones calificadas y

no calificadas, según su ejercicio exija o no aptitudes especiales.

Las profesiones calificadas se subdividen en especializadas ponen en acción ciertas formas de la atención y ciertas reacciones, siempre las mismas (exigen ya cierta suma de inteligencia y cierta combinación de aptitudes psíquicas: tipógrafos, telefonistas, dactilógrafos, profesores de gimnasia, música y lenguas); y las profesiones superiores (exigen, ante todo, inteligencia creadora: ingenieros, arquitectos, médicos, etc.).

Una vez establecidas y convenientemente clasificadas las cualidades requeridas para las diversas profesiones, volvamos al problema que habíamos dejado antes pendiente; es decir, a determinar, a descubrir las diversas aptitudes de un individuo.

Podemos servirnos para ello de los mismos métodos que usamos para el análisis de las profesiones: 1.º, interrogatorio (del sujeto y del medio que lo rodea); 2.º, observación; y 3.º, experimentación.

Sin desconocer, por cierto, la dificultad de conocerse a sí mismo, se pueden pedir al sujeto informaciones respecto de sus condiciones familiares, salud, fisiología, hábitos, juegos, conocimientos, ambiciones, cualidades intelectuales y morales, vicios, defectos e ineptitudes. Naturalmente, los gustos no siempre corresponden a las aptitudes, y, tratándose de adolescentes, ir contra sus inclinaciones es a menudo deprimirlas o quitarles la alegría del trabajo.

También hay que distinguir sus gustos, sus aspiraciones profundas, su verdadera inclinación, de la ambición superficial que puede resultar de alguna sugestión del medio o de la lectura.

Este interrogatorio del sujeto se complementará con el del medio que lo rodea. A este respecto, hay que reconocer que la escuela, tal como está hoy, se halla mal colocada para informar respecto de las aptitudes de sus alumnos, utilizables profesionalmente. Es demasiado libresca, demasiado verbal, no es lo bastante activa y está demasiado alejada de la vida. Pero una vez que haya llegado a colocarse den-

tro del margen que las nuevas orientaciones le prescriben, tal como es ya en algunos establecimientos innovadores, la escuela estará mejor situada que nadie para juzgar de las aptitudes, para explorarlas y aun estimularlas.

En la apreciación del individuo por simple observación, puede incurrirse en errores; sin embargo, es el solo medio de conocer lo relativo a su carácter, a su aspecto y a su temperamento.

MÉTODO DE LOS «TESTS»

Vamos a ocuparnos del método a cuyo perfeccionamiento tienden todos los esfuerzos, el método mediante el cual se puede, previo un rápido examen, diagnosticar las aptitudes motoras y mentales de un individuo.

Tomamos la palabra aptitud en el sentido de toda disposición para ejecutar un determinado acto o verificar cierto trabajo. La aptitud es todo carácter psíquico o físico considerado desde el punto de vista del rendimiento. Hay, pues:

Aptitudes sensibles.

Aptitudes motoras.

Aptitudes intelectuales, y

Aptitudes afectivas.

El problema que se presenta es el de establecer *tests* capaces de evidenciar y medir estas aptitudes. El método de los *tests* tiene la ventaja de ser:

1.º, objetivo: sus resultados son independientes de la apreciación del sujeto o del experimentador; 2.º, determina directamente, en un tiempo relativamente corto, lo que es capaz de hacer un individuo; 3.º, permite tomar una medida de la capacidad psicológica estudiada; 4.º, permite, si las necesidades se basan en una unidad común, establecer comparaciones entre los resultados obtenidos por investigadores distintos.

Veamos ahora las diversas categorías de *tests*.

Tests profesionales y *tests* psicológicos.

a) Los *tests* profesionales son pruebas elaboradas tomando como punto de partida la estructura del mecanismo de la profesión, mientras que los psicológicos tienen

su punto de partida en la estructura o mecanismo del espíritu.

La mayoría de los *tests* profesionales tienen por objeto reproducir más o menos exactamente las mismas operaciones que integran la profesión, ya sea reproduciendo en toda su compleja realidad y usando las mismas técnicas, el acto tal como debe ser ejecutado en la futura profesión (*tests* sintéticos brutos y *tests* sintéticos-análogos), o ya sea descomponiendo la profesión en sus operaciones elementales (*tests* analíticos).

Así, al estudiar el problema de las telefonistas, se ha descubierto que necesitan: memoria de cifras, memoria de nombres, atención y rapidez de movimiento, etc.

No olvidemos que antes de servirse de un *test* es necesario estar seguro de que éste se dirige hacia la aptitud, que la solicita, que la moviliza; y para adquirir esa certeza debe ponerse a prueba, para descubrir su exacta significación, testar los *tests*.

b) Los *tests* psicológicos son pruebas destinadas a medir las capacidades psicológicas simples (agudeza auditiva, etc.) o más o menos complejas (aptitud para el cálculo, el dibujo, etc.).

Desde el punto de vista de la orientación profesional, se pueden subdividir en

Tests de inteligencia general..	{	Tests de inteligencia global.
		Tests de inteligencia integral general.
Tests de aptitudes especiales.	{	Tests de conocimientos.
		Tests de aptitudes naturales.

Los *tests* de inteligencia general son los destinados a apreciar el grado de inteligencia. Si se trata, por ejemplo, de un niño, se nos dirá si está retrasado o adelantado y de cuántos años, o bien cuál es el grado de desarrollo de su inteligencia.

Los *tests* de aptitudes tienden, por el contrario, a determinar qué clase de inteligencia es la que posee el sujeto (si es o no artista, si tiene o no capacidad para las matemáticas, si posee memoria, etc.).

a) La inteligencia general se determina, a partir de los trabajos de Binet y Simon, haciendo ejecutar al sujeto pruebas

que no son de inteligencia pura, como por ejemplo: ordenar pesos, copiar dibujos, etcétera.

Al calcular el promedio de los resultados obtenidos mediante estas diversas pruebas, se determina una cifra que expresa la inteligencia general del sujeto. Esto nos prueba que en toda operación mental interviene un poco de inteligencia.

Pero no sólo basta reconocer el grado de inteligencia general, hay que determinar también la calidad de esta inteligencia general, pues problemas idénticos en su estructura lógica son resueltos de distinto modo por individuos diferentes, según la naturaleza del objeto del problema.

Así, una persona tendrá más aptitud para los problemas abstractos, otra para los concretos, unos para las matemáticas y otros para los problemas literarios.

b) Según que las aptitudes sean naturales o adquiridas, tenemos dos clases de *tests* de aptitudes: 1.º, *tests* de conocimientos; 2.º, *tests* de aptitudes naturales.

I. Los *tests* de conocimientos pueden referirse a los conocimientos adquiridos espontáneamente por el contacto con el medio ambiente, o a los conocimientos adquiridos en la escuela.

II. Los *tests* de aptitudes naturales determinan las aptitudes psicológicas y las capacidades propias del individuo. (El llamar naturales a estas aptitudes no quiere decir que dependen únicamente de la herencia y que sean en nada consecuencia de la educación, porque un individuo es a la vez función de la herencia y el medio.) En cuanto a la determinación del carácter, a la medición de la personalidad en conjunto, se han confeccionado en estos últimos años pruebas o *tests* que todavía son considerados solamente como ensayos.

Sobre la manera de hacer los *tests*: es ésta una tarea sumamente complicada. Veamos sólo algunos trazos generales:

En primer lugar, es necesario que el individuo sometido a la prueba la ejecute con buena voluntad y se encuentre en un estado «normal», en cuanto sea posible.

Ejecutada la prueba, es decir, hecho el *test*, hay que proceder a diagnosticar el

grado de aptitud de ese individuo, pero en relación con los demás individuos. Por ejemplo: se quiere examinar la memoria de un adolescente. Se le somete a la prueba de repetir las 15 palabras que acaba de oír. El niño repite 9.

Este dato no tendría valor, si no se supiera la cantidad media de palabras que son capaces de retener los demás muchachos de su edad, es decir, si está sobre o debajo del promedio.

Esta clasificación se hace generalmente entre cien individuos. A cada una de esas cien divisiones se da el nombre de percentil.

Por consiguiente, para diagnosticar una aptitud hay que buscar el percentil correspondiente al resultado obtenido por el *test*.

Ejemplo:

Percentiles.	Palabras repetidas.
100.....	13
90.....	10
80.....	9
70.....	8
60.....	7
50.....	7
40.....	6
30.....	6
20.....	5
10.....	4
1.....	2

En el caso de las pruebas de memoria, vemos que el niño que repitió nueve palabras tiene un grado de aptitud para la retención inmediata de palabras correspondiente a la cifra 80.

También pueden compararse entre sí dos aptitudes de un mismo individuo para ver cuál es la predominante.

Por ejemplo, un niño que en el *test* de rapidez de escritura hace 120 letras por minuto, encontraremos para estos valores los siguientes percentiles.

Memoria de palabras.....	80
Rapidez de escritura ..	75
Adiciones.....	20

Lo que quiere decir que su aptitud dominante es la memoria, mientras que en el cálculo queda por debajo del promedio.

Estas tablas de porcentaje tienen por

objeto dar a los términos muy bueno, bueno, insuficiente, etc., valores exactos que permitan la comparación de psicogramas de una a otra oficina, de uno a otro país.

Respecto al delicado problema de la educabilidad, los experimentos que se han llevado a cabo demuestran que aquellos cuya aptitud inicial es más débil son los que aprovechan más del ejercicio. Naturalmente, esta regla tiene numerosas excepciones. En general, la memoria bruta, la sensibilidad, son muy poco o nada educables; mientras que las funciones de coordinación, motora, lo son en alto grado.

Es, pues, de interés común, de interés social, que cada hombre ocupe el sitio que le corresponde. Igualmente, es conveniente, y cada vez está más dentro del espíritu de las democracias, que las diversas funciones sociales sean confiadas a los individuos, teniéndose en cuenta sus méritos y no en virtud de cualquier privilegio.

Únicamente una orientación profesional sólidamente elaborada puede acercarnos a este ideal.

EL MÉTODO DE MISS MACKINDER

por A. M. Aguayo.

La Srta. Jessie Mackinder, directora de la escuela de párvulos «Marlborough», de Chelsea (Inglaterra), ha ideado una serie de procedimientos y medios de enseñanza mediante los cuales es posible enseñar de un modo individual la lectura y las operaciones fundamentales de la aritmética a un nutrido grupo de niños pequeños. El método Mackinder, de que tanto se habla hoy en libros y revistas, consiste esencialmente en el empleo de un rico material que permite a los alumnos enseñarse a sí mismos a leer, *imprimir* y a resolver problemas aritméticos. Como la mayoría de los maestros de vanguardia de la época actual, la Srta. Mackinder debe mucho a María Montessori. Los niños más pequeños de la escuela de Chelsea — los de tres y cuatro años de edad — usan el material corriente de las *case dei bambini*. No así los de-

más, de cinco o más años, los cuales se sirven de procedimientos inventados por la Srta. Mackinder y sus entusiastas auxiliares.

La escuela «Marlborough» se encuentra en un distrito londinense de los más poblados. Los niños que a ella van proceden de familias cuyo hogar se reduce a un solo cuarto. «Sin embargo — dice el Dr. Carleton Washburne (1) —, cuando se entra en cualquier aula de la escuela, se siente en seguida un ambiente de libertad, una conmoción de actividad y de intenso interés.»

«Nos acercamos — agrega el Dr. Washburne — a una niña. En su pupitre había una caja de letras con el alfabeto impreso en una serie de tarjetas. Cada tarjeta llevaba un punto en la esquina inferior de la izquierda, y la niña se había habituado a poner el pulgar en dicho punto, de modo que la tarjeta quedara siempre en posición correcta. La niña tomó una de las tarjetas y se dirigió a la pared del fondo del aula. En dicho muro había veintiséis grabados, y debajo de cada uno se veía una letra del alfabeto — una manzana (*apple*) con una *a* debajo, un muchacho (*boy*) con una *b*, un gato (*cat*) con una *c*, etc. — La parvulita, que tenía en las manos una *t*, la puso debajo de la *a* de *apple*, para ver si eran iguales ambas letras. Viendo que se diferenciaban, puso la tarjeta debajo de la *b* de *boy*, de la *c* de *cat* y luego debajo de las otras letras del alfabeto, hasta que, al fin, llegó a la *t*. La niña se dió cuenta de que su *t* era igual a la *t* escrita en la pared y miró al grabado impreso junto a dicha letra. Se trataba de un trompo (*top*). La niña pronunció la palabra, insistiendo lo mejor que pudo en el sonido inicial *top*. Durante algunos minutos hizo esfuerzos por aislar el primer sonido del vocablo *top*. Al fin, lo consiguió. Pronunciando el sonido *t* se dirigió corriendo a la maestra. Levantó la tarjeta, enseñando la *t* impresa en uno de los lados, y dijo: *¡t, t!* La maestra hizo un gesto de aprobación y la niña volvió a su pupitre.»

(1) *New Schools in the Old World*. New York, The John Day Company, 1926.

«En el pupitre había una caja con grabados de revistas pegados en tarjetas. Junto a cada grabado estaba el nombre del objeto representado. La niña escogió un grabado que llevaba un nombre con una *t* inicial. Al mismo tiempo decía: «*t—tram, t—tack, t—turtle*». Después tomó un pequeño encerado, del tamaño de una pizarra, y en él escribió con letras de imprenta los nombres de los grabados que empezaban con *t*.»

De esta manera, con ayuda de procedimientos ingeniosos, cada niño aprende por sí mismo los nombres de las letras del alfabeto. Ahora le toca el turno a las combinaciones de letras, *v. gr.*, la *sh*, y para ello sirve un grabado que representa un pez (*fish*), con las letras *fi* (que el niño ya conoce), seguidas de una *sh* impresa después de aquéllas, pero un poco más arriba, así, *fi^{sh}*. El niño ya sabe que cuando dos letras están subrayadas, es porque equivalen a una sola letra y tienen un solo sonido. Y es claro, como ya sabe pronunciar el fonema *fi*, puede separar por sí mismo del vocablo *fish* el sonido *sh*.

La Srta. Mackinder ha descrito su método en un libro muy bien escrito y profusamente ilustrado, que debieran conocer todas las maestras de primer grado. Dicho libro contiene muchas ideas concretas y prácticas que pueden llevarse a la escuela cubana. En un país como el nuestro, donde las aulas del primer grado tienen con frecuencia una enorme matrícula, sería una verdadera bendición un sistema didáctico mediante el cual un nutrido grupo de escolares —cuarenta y cinco o cincuenta— pudieran recibir instrucción individual en la lectura, la escritura y la aritmética.

«Es interesante —dice el Dr. Washburne— el hecho de que en esta preparación del material didáctico, la Srta. Mackinder ha hecho un trabajo paralelo al de varios educadores norteamericanos.»

A este respecto, el Dr. Washburne menciona los trabajos de Burk y Miss Mari Ward, en San Francisco; de A. H. Sutherland, en los Angeles, y su propia labor en las escuelas de Winnetka. No obstante, Washburne reconoce que Miss Jessie Mac-

kinder ha superado a todos —«por lo menos hasta muy recientemente —en la invención de material para la enseñanza de los grados primarios».

La labor de Miss Mackinder prueba que mediante el empleo de un material adecuado, los niños pueden recibir mayor suma de libertad, se sienten más satisfechos y felices y demuestran mayor deseo de aprender que aplicando los procedimientos corrientes y habituales.

Es de advertir que los niños de la escuela «Marlborough» aprenden a imprimir más bien que a escribir. Todo el mundo sabe que en muchas escuelas inglesas y algunas norteamericanas se enseña la letra impresa en vez de la cursiva, comúnmente usada en la escritura. Los partidarios de esta innovación sostienen que la letra impresa es más clara y legible y que los niños la aprenden mejor, porque observan bien la relación que debe existir entre lo impreso y lo leído. Se dice también que es más fácil aprender a imprimir que a escribir, y, lo que es más sorprendente, se han hecho estadísticas a tenor de las cuales parece demostrado que los niños pueden hacer la letra impresa con tanta rapidez como otros escriben la letra cursiva.

Los alumnos de Miss Mackinder invierten dos horas cotidianas en el trabajo individual. Durante estas dos horas casi no son interrumpidos.

La maestra va de un lado a otro ambulando entre los chicos, ya auxiliando a uno, ya contestando a una pregunta de otro, o procurando una nueva caja de tarjetas. Los niños, ocupados en algo que sostiene su atención y excita su interés, trabajan con asiduidad. «No presenciemos—dice el doctor Washburne—ningún desorden ni el menor esfuerzo por disciplinar a los niños. En cada aula se oía un rumor de actividad. Los niños se movían con toda libertad y conversaban tranquilamente unos con otros acerca del trabajo; mas cada niño estaba demasiado ocupado para hacer travesuras.»

Fuera de la labor individual, los niños de Miss Mackinder se entregan a actividades tales como las del canto, dibujo, narración

de cuentos, bailes, dramatizaciones y ejercicios físicos. Y a pesar de la inferioridad del medio donde se reclutan sus alumnos, éstos—según se ha podido demostrar con el uso de las pruebas modelo (*standard tests*)—llevaban, por término medio, un año de ventaja a los niños de las demás escuelas londinenses.

Uno de los fines de la enseñanza individual es ajustar la obra de la escuela a la capacidad del niño.

«En la escuela de Oundle—dice Washburne—había sólo un toque de esta adaptación. El plan de Dalton avanzó más en este empeño. El plan de Bedales organizó la instrucción individual, y la Srta. Mackinder ha enseñado cómo puede individualizarse la labor del niño en las aulas escolares muy nutridas... Ella ha preparado un material docente que se adapta especialmente a la instrucción individual, y lo ha puesto al nivel en que dicha instrucción es más difícil» (1).

BIBLIOGRAFIA

Washburne, Carleton: *New Schools in the Old World*.

Mackinder, Jessie: *Individual Work in Infant's Schools*.

PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA EN RELACION CON LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2)

por la Dra. P. Maza y Santos.

Ha llamado Stanley Hall la edad de oro de la vida a ese momento decisivo en que la fuerza vital llega a su máximo y se desborda en ruidosa catarata de pasiones violentas y avasalladoras. Para María de Maeztu, por el contrario, es un instante difícil, peligroso, que, proyectando negra sombra sobre el carácter, convierte en oscuro túnel el trayecto de la niñez a la

juventud. La observación vulgar nota el desequilibrio mental y físico que la crisis de la pubertad provoca, y la denomina, en expresiva frase, «la edad ingrata». El adolescente es una esfinge, y en su mirada tímida o audaz no podemos descubrir el enigma doloroso o feliz de su destino. Desconfía de todos, porque teme las burlas. Se le ha tratado sin piedad, sin comprensión humana casi siempre. ¡Cuántas veces con una palabra dura hemos herido su delicadeza, sin darnos apenas cuenta del acto que realizamos! Padres y maestros debieran poner toda su alma en la consideración de estos problemas, sintiendo el peso de la responsabilidad que como directores les incumbe al guiar la vida de los seres confiados a su cuidado. El niño ha conquistado muchos de los derechos que en justicia le correspondían, y el joven tiene ya más libres sus horizontes mentales; pero el adolescente, tránsito entre ambos, permanece olvidado, tratándosele, ya como niño, ya como hombre. Forzoso es que se reconozca el valor propio de este período difícil, quizá el más interesante y el que mayor influencia ejerza en la totalidad de la existencia humana. Es preciso darle los conocimientos adecuados a sus intereses, de acuerdo con un estudio profundo de sus caracteres físicos y mentales.

Toda labor educativa tiene que basarse en la realidad para trasformarla de acuerdo con el fin ideal que se proponga. Los planes y métodos de enseñanza no son más que el puente tendido entre ambos mundos, el de los hechos y el de las ideas, para alcanzar la cima a que aspira cada generación. De ahí las tres divisiones de nuestro trabajo: primero, estudio somero de las principales características del espíritu adolescente, o, lo que es lo mismo, el aspecto psicológico; luego, el teleológico, los fines o ideales que nos propongamos alcanzar, algo que el siglo XIX, en su exarado positivismo, necesario, sin embargo, para echar las bases de la cultura moderna, descuidó, y, por último, los problemas capitales que abarca la metodología: el contenido (los planes de estudios), los mé-

(1) Véase la *Revista de Instrucción Pública*, de Cuba, número de abril de 1927.

(2) Trabajo presentado al V Congreso Panamericano del Niño y publicado en el número de enero, de la *Revista de Instrucción Pública*, de La Habana.

todos, la preparación de los profesores, las instituciones consagradas a la enseñanza, etc. Las reformas que en cada uno de estos elementos se reclaman habrán de basarse en una síntesis entre la realidad y el ideal, sin olvidar nunca el punto de partida de toda enseñanza, que debe ser el conocimiento del sujeto científicamente, por observación y por experimentación.

La psicología de la adolescencia ha sido enfocada desde todos los puntos de vista: antropológico, social, religioso, fisiológico, sexual, penal y pedagógico, en la voluminosa obra de Stanley Hall. Ensayos de aplicación de los principios expuestos por el sabio educador se han hecho en los mismos Estados Unidos por Ranson Mackie, y en el Canadá, por Tracy. En Francia, Augusto Lemaitre ha analizado la vida mental del adolescente y sus anomalías, mientras Margarita Evard, en Suiza, ha dedicado a la adolescente un trabajo interesante y documentado. Cyril Bruyn Andrews ha expuesto el problema desde el punto de vista peculiar de las necesidades de su país: Inglaterra, atacando, sobre todo, el sistema de internado imperante. En nuestra raza, María de Maeztu consagró al estudio de la adolescencia una de sus bellas conferencias cuando vino a La Habana, la pasada primavera, invitada por la Institución Hispano Cubana de Cultura, y Luis de Zulueta, su ilustre colega, nuestro huésped de honor en estos días, al escribir *La Edad Heroica*, se refiere, no sólo a la juventud propiamente dicha, sino al período que la precede, pudiendo aplicarse a ambas sus bellas doctrinas de vida y de esperanza. En la Argentina, Víctor Mercante ha dedicado a la crisis de la pubertad una obra amplia y abundante en información.

No debe olvidarse que la adolescencia es sólo una etapa en la vida total del individuo, por lo que no puede perderse de vista su relación con la niñez, que la precede, y la juventud, madurez y vejez, que la siguen. Considerándola aislada, cometeríamos el mismo error en que, respecto a la vida mental, caía la vieja psicología con su división en las tres facultades: conoci-

miento, sentimiento y voluntad, olvidando que no hay estado de conciencia en que no figuren, en mayor o menor grado, elementos volitivos, afectivos y cognoscitivos, y que la separación tiene sólo valor para facilitar el estudio y comprensión de tan complejos fenómenos. Por otra parte, la vida mental es como un mar cambiante, o, mejor, un río de rápida corriente donde, al decir de Heráclito, ningún hombre se bañó dos veces: tal es la inmensa variedad de estados y procesos de la mente.

Con la llegada de la pubertad hay una marcada aceleración en el desenvolvimiento del espíritu: la inteligencia ensaya nuevos campos de conquista por medio de la cultura; una sensibilidad más fina permite vislumbrar los matices más sutiles de lo bello y lo sublime; la voluntad despierta, dándose cuenta de su poder para realizar hazañas que en la infancia parecían imposibles. El mundo se extiende ante la ávida mirada del adolescente, embellecido por la imaginación con los más brillantes colores. Para él no existe la palabra fracaso, y así sale a conquistar la vida lleno de esperanza y fe en su destino.

Los instintos o tendencias innatas son de la mayor importancia en la vida humana, determinando las líneas generales de su desenvolvimiento, y entre los instintos, algunos que son del más alto significado para la raza, aparecen por vez primera en la adolescencia.

La sensibilidad encuentra en este período de la vida una expansión amplia. El amor, el sentimiento del deber, la amistad, la naturaleza, el arte, la religión, atraen simultánea y sucesivamente estas almas nuevas, prontas a entusiasmarse con todo lo hermoso y grande. Pero al mismo tiempo hay una depresión producida por el desbordamiento de energías, y el adolescente, alternativamente, pasa de un estado de alegría a otro de tristeza, al parecer injustificada, así como de la actividad al reposo, del placer al dolor, de la confianza en sí mismo a la humildad, del egoísmo al altruismo, de la sociedad a la soledad, de la contemplación a la acción. Bruscas alternativas, necesarias para restablecer el

equilibrio mental, roto por el desbordamiento de las emociones.

Debe partirse lógicamente, al estudiar las funciones de la inteligencia, del desarrollo de los órganos de los sentidos, que es notable en este período de la vida en que el poder de discriminación se hace más agudo. La memoria se enriquece multiplicando su contenido y se establecen conexiones más estrechas entre las ideas. La imaginación exuberante y fértil apenas puede dominarse por la fría y severa razón, pero se aproxima más a la realidad y se enfoca sobre todo hacia el futuro. Las ideas, los juicios y los razonamientos se hacen más sólidos por el contacto con la realidad.

En lo que a la voluntad se refiere, va lentamente verificándose el paso del dominio del exterior al interior, empezando a dominar el pensamiento los impulsos y tendencias instintivas. Los hábitos pueden así formarse con una conciencia más clara de lo que representa y con propósitos más definidos a la vista.

La conciencia de sí mismo va lentamente formándose en los años que van de la niñez a la adolescencia. El instinto de la propia conservación, el de posesión, la conciencia social, el desarrollo de la vida sexual, la pasión de las grandes empresas, la idea de la vocación y la instrucción moral y religiosa son factores decisivos en este desarrollo de la personalidad.

No puede tratarse de la psicología del adolescente sin enfocar los problemas de la vida sexual, que tanta influencia ejercen en el destino de cada individuo. Despierta en esta etapa de la existencia el amor con todos sus peligros y con todos sus encantos. Hay que revelarle al joven el secreto maravilloso que abre al hombre el perdido Paraíso, período glorioso, cuyo recuerdo basta a iluminar la vida entera y descubrir el sentido del Universo. Una cultura adecuada lo capacitará para aguardar serenamente el instante divino y preservar su cuerpo, su corazón y su inteligencia para esta unión suprema, haciéndolo apartarse por igual de los vicios y de la frivolidad que rebajan la más alta y sagrada de las funciones naturales.

La adolescencia es por esto como el recuerdo del Dante: evoca la vida nueva del espíritu. El alma despierta a la belleza del mundo y comprende ahora los encantos del arte y la naturaleza. Se hace panteísta y quisiera abarcar toda la maravilla del paisaje, los astros, el mar y la cumbre, los animales y las flores. Cuadros y melodías, edificios y danzas hablan al espíritu un lenguaje nuevo que la niñez no podía descifrar. Con el sentimiento del amor despierta el de la belleza, rama gemela de un mismo árbol generoso y fecundo.

Es el momento en que el sentimiento del deber adquiere fuerza verdadera, la edad de los ideales nobles, puros y desinteresados, pero también aquella en que se incurre más fácilmente en caídas vergonzosas, por esa inestabilidad emocional de que antes hablábamos. En ella pueden echarse los fundamentos más sólidos de la conciencia moral y religiosa, que habrá de influir decisivamente en el resto de la vida.

El fin de la educación en todas las edades, pero especialmente aquí, consiste en establecer una saludable y vigorosa correlación entre todos los poderes bajo el dominio de una inteligencia cultivada. Así se llegaría a aquel completo desenvolvimiento de la personalidad, que encuentra su expresión suprema en el carácter griego, sintetizado en una sola palabra: armonía. Ideal físico, intelectual y moral que se ajustaba perfectamente al grupo social que en Atenas hacía de la justicia el fin supremo de las relaciones humanas. Lograba la belleza perfecta unidad en la variedad por el dominio que la inteligencia ejercía sobre los instintos, deseos e impulsos. La formación de una personalidad armoniosa debe hacerse teniendo en la mente ese modelo ideal.

Pero como observa Max Scheler en *El Saber y la Cultura*, no basta haber hecho de la propia alma reflejo de la belleza del mundo, consagrándose a su perfección como a una obra de arte. Es preciso emplear todas las fuerzas adquiridas en el bien de la humanidad, fin supremo de toda vida grande y fecunda. Así se enlaza el ideal helénico con el cristiano: belleza y caridad. Algo de esta síntesis maravillosa

anunciaba Rodó en las páginas de *Ariel*, escritas en los albores del siglo xx, y Luis de Zulueta, al hablar de *El Ideal de la Educación*, reconoce que estamos ahora en un renacimiento idealista, el tercero en la Historia de la Filosofía, después de los siglos xvi y xviii, correspondientes al humanismo y neo-humanismo, respectivamente. Si el siglo xix ha preparado con su caudal de observaciones fecundas el conocimiento de la realidad, los sueños que el xx habrá de edificar sobre esos cimientos tienen más probabilidades de no desvanecerse como engañosos fantasmas inconsistentes.

Concretamente, ¿cuáles deben ser los fines de la educación en esta etapa de la vida? Tres señala en su libro Ransom Mackie: cultural, vocacional y cívico.

a) Debe adquirir el adolescente una visión armoniosa de la naturaleza y de la humanidad, conociéndola bajo todos sus aspectos. Las ciencias, las letras y las artes, por una educación liberal, humanista en otro sentido diferente del clásico, deben desfilar ante su ávida mirada sin perder jamás de vista sus estrechas relaciones. El macrocosmos (Universo) se reflejará en su alma (el microcosmos), realizando la armonía perfecta entre el mundo interior y el exterior.

b) Mucho se discute si deberá darse en este período la enseñanza profesional que, basada en una vocación verdadera, habilite al joven para lograr su independencia económica y ser a la vez útil a sus semejantes. Hay quien piensa que eso sería restringir el campo de la vida espiritual restando demasiado pronto energías que sólo debieran emplearse en el propio perfeccionamiento. Sin embargo, pueden echarse en esta época los cimientos del trabajo profesional, descubriendo la vocación del educando por medio de una observación detenida de sus aptitudes y aficiones.

c) Estamos en el mundo para servir a los demás y emplear nuestras fuerzas en mejorar la condición de la familia, la sociedad, la patria y la Humanidad. Las vidas más altas, nobles y fecundas son las

que se han consagrado al bien de sus semejantes. Ya en esta época deben hacerse comprender al adolescente los grandes deberes que como miembro de la comunidad le corresponden. Tal es el fin de la enseñanza moral y cívica, a la que se debe conceder la mayor importancia.

Teniendo en cuenta la realidad, que es el estudio del adolescente, y el ideal, los fines que debe proponerse la educación, cabe ahora preguntar: ¿responde la segunda enseñanza actual, con las asignaturas que la constituyen, a ambos factores? ¿o convendría, si se conociera mejor la mente de nuestros jóvenes, modificar el plan esencial? A nuestro juicio, los defectos están más bien en los métodos que en el contenido. Las tres materias fundamentales para la formación de la cultura integral, según Mackie: la lengua nativa, la historia general y la cívica, figuran en él. Pero convendría quizá una alteración en el orden del tiempo: empezar por la literatura y la lectura de las obras maestras para pasar a los áridos estudios gramaticales, por ejemplo. Ya se sigue en la historia el concepto moderno, la evolución de la Humanidad en todos sus aspectos, y no sólo el político y el militar. Como algunos problemas de geografía física resultan incomprendibles para el joven de 13 ó 14 años, ¿no sería mejor dejarla para los últimos grados? ¿Por qué no dar a la educación moral y cívica un carácter más práctico y no limitarse a la memorización de un texto o un resumen cualquiera? ¿Y por qué no prestar cierto carácter estético a la física, química e historia natural por una visión más amplia de la naturaleza y de la ciencia? No olvidar que la lógica es sólo una rama de la psicología general y hacer las matemáticas menos penosas ejercitando el pensamiento y no memorizando teoremas y problemas, como se suele hacer a menudo.

¿Por qué la mayor parte de los muchachos a esta edad establecen una separación radical entre el estudio y su vida propia, entre la realidad y el ensueño? Casi todos viven una existencia artificial, que claramente demuestra cuán lejos están de

sus intereses las materias estudiadas. Insistimos en que más que del contenido depende del modo de enseñarlas. Si al joven se le despertara el instinto de curiosidad invitándole, más que a memorizar, a investigar cuestiones de hondo interés científico, histórico o moral; si se le hablara al sentimiento tanto como a la razón; si se le diera una enseñanza más viva, en una palabra, haciéndole comprender la verdad y el bien por medio de la belleza y del amor, mejores serían los resultados obtenidos.

Poca libertad y exceso de disciplina hacen de las instituciones de segunda enseñanza cárceles en vez de templo del saber. Convendría quizá prolongar el período, siguiendo el ejemplo de otros países; tal vez son muchas las materias que hay que cursar y muy escaso el tiempo de que se dispone. Así tendría oportunidad el joven para dedicarse más a los ejercicios físicos, tan descuidados a pesar de su importancia, sobre todo en esta etapa de la vida; a la cultura estética, v. gr., el aprendizaje de la música y del dibujo; a la vida social; y, las muchachas, a la educación doméstica, haciendo obligatoria su asistencia a la Escuela del Hogar y exigirles el título para contraer matrimonio, evitando así muchos males producidos por la ignorancia. Solemos olvidar a menudo, no sólo que el adolescente tiene un horizonte mental diferente al nuestro, sino que es también un ser humano y necesita expansión para el exceso de energías, que, faltas de desarrollo, degeneran en vicios y crímenes. Muchas veces, aun recordando las diferencias que nos separan, solemos echar a un lado los caracteres que los unen a nosotros.

Es absolutamente necesario que los profesores de segunda enseñanza, aparte los conocimientos especiales de la asignatura a que se dedican, conozcan los altos problemas de la filosofía de la educación, la psicología de los estudiantes a ellos confiados y los métodos de enseñanza más adecuados a la edad e intereses de los alumnos. Puede asegurarse que la pedagogía de la enseñanza secundaria no ha sido todavía fundada; se oscila entre el método

de la escuela primaria y el de las Universidades, inapropiados ambos para esta edad difícil. Que algunos profesores admirablemente dotados, por intuición y experiencia, hayan obtenido grandes resultados no es razón para dejar abandonado lo que debe ser del dominio científico y no un mero capricho de aptitud o gusto individual.

Proponemos, pues, en primer término, la creación de una Facultad de Pedagogía para preparar a los profesores de enseñanza secundaria, dividida en dos grupos de Ciencias y de Letras, que pueden estudiarse en las Escuelas de Ciencias y de Filosofía y Letras, respectivamente. En segundo, el establecimiento de laboratorios anexos a cada Instituto, para el estudio experimental del adolescente. Por último, que se establezca entre todos los profesores de Institutos una asociación más estrecha, dando a conocer cada uno el resultado de sus observaciones en convenciones anuales o una vez cada dos años. Tal vez pudiera llegar a descubrirse así un plan de estudios que respondiera a las necesidades de nuestros jóvenes, vital, interesante, eliminando inútiles disquisiciones retóricas y absurdas clasificaciones escolásticas para darles un hondo sentido humano, y unos métodos de enseñanza más adecuados a los fines propuestos.

Pedimos, en suma: 1.º, preparación pedagógica de los profesores para poder investigar debidamente; 2.º, estudio experimental del adolescente en laboratorios especiales; 3.º, modificación del plan y de los métodos, de acuerdo con las conclusiones a que lleguen esos profesores, dueños a la vez de las doctrinas teóricas y de los conocimientos prácticos. Un ciclo que jamás terminaría, en incesante renovación, arrojando cada vez más luz sobre esa época oscura y difícil de la existencia humana y preparando a las generaciones futuras para edificar sobre sólidos cimientos un mundo mejor.

DEBERES DEL ESTADO PARA CON EL NIÑO ABANDONADO O DESCUIDADO

por C. C. Carstens,

Director de la Asociación para el Bien del Niño
de los Estados Unidos, Nueva York (1).

La evolución de la familia humana y de las relaciones de sus diferentes miembros entre sí y las responsabilidades que sobre ellos recaen es asunto de importancia vital, no solamente para ellos, sino para el Estado o Nación en que viven. En la familia puramente patriarcal, las relaciones son sencillas. El jefe de la familia tiene dominio sobre los miembros de ella, el cual se extiende a veces hasta la autoridad para privarlos de la vida. Con la caída de la familia patriarcal y el desarrollo del Estado como instrumento de gobierno, el dominio paterno, o del jefe de la casa, ha ido disminuyendo, y la protección de los niños, cuando la familia no la da, se delega al Estado mismo, con autoridad aun para alejarlos de su hogar contra la voluntad de la familia, si la protección así lo exige.

Algunos Estados han avanzado mucho más que otros en asumir las responsabilidades y el manejo del cuidado y protección de los niños; pero, por lo general, en la evolución del Estado moderno, éste asume alguna autoridad y responsabilidad en la protección de sus niños.

Esto se observa particularmente cuando se estudia el bienestar de los niños de muy tierna edad. El niño desamparado ha sido objeto de legislación en todas las naciones modernas, que, generalmente, han empezado con los niños de pocos años.

El niño abandonado por sus padres ha despertado los sentimientos humanitarios de la raza, lo que en casi todos los países ha conducido a la fundación de asilos e instituciones para ampararlos y cuidarlos permanentemente. Pero ahora nos preocupa, no solamente el cuidado del niño, sino también la manera de evitar tal abandono. El abandono de los niños se ha declarado delito, y se han impuesto penas a quienes po-

nen en peligro la vida del niño, aprovechando así el temor del castigo para los fines de mejoramiento social. Tanto en las naciones como en las subdivisiones se desarrolla cada vez más el sentimiento, y al cuidado, la salud, crianza y educación del niño se les reconoce hoy tanta importancia como a la protección de su vida y a proporcionarles vivienda, alimento y ropa.

En la generación pasada, la *crueldad* era la clave o criterio en el trabajo de protección del niño; en el actual, el *descuido*.

El descuido voluntario por parte de los padres es tal vez el agente degenerante de mayor alcance en el desarrollo de la vida del niño. En el estudio de las causas de la delincuencia juvenil, el hogar paterno desempeña papel muy importante; pero al investigar el hogar paterno se hallan muchos elementos que influyen en el niño. Entre éstos, el descuido de la manutención apropiada es uno de los más poderosos. Quizá no haya principio más fundamental en la vida normal de la familia que el de que las necesidades físicas deben satisfacerse adecuada y sistemáticamente. No se trata aquí del lujo, sino de los elementos de la vida sencilla verdaderamente normal, que son los que dan al niño el sentimiento de la decencia y la regularidad de la vida del hogar, cuando éste crea sus propios recursos para satisfacer sus necesidades diarias.

El Estado, al asumir la responsabilidad de proteger a los niños, en ciertos casos notorios, debe alejarlos del hogar paterno y sustraerlos a la custodia y autoridad de éste. También se siente inclinado a librarlo de la obligación paterna de mantenerlo. El eximir al padre de la obligación de sustentar al niño a quien él no protege adecuadamente es un error. Debería obligarse legalmente al padre a mantener a sus hijos menores, a no ser que la adopción legítima por otra familia haya sido decretada. No existe forma más sana de regulación social que la sanción legal de la obligación del sustento de los hijos por los padres, aun a costa de sacrificios por parte de éstos.

Semejante al problema del sustento es

(1) Executive Director, Child Welfare League of America, New York City.

el cuidado del hijo natural. Generalmente, a medida que se reconoce la dignidad de la vida de la familia y del individuo, se estigmatiza al hijo natural. No existe actualmente problema social más complicado que el de armonizar los principios que rigen el buen cuidado del niño con los sentimientos de aversión a que el hijo natural está sometido. Aquí también es de sumo valor la obligación legal de ambos padres de mantener y proteger a sus hijos.

Al hijo natural se le llamaba en otro tiempo *filius nullius* (*hijo de nadie*). De acuerdo con la actitud moderna, debemos considerarlo, ante todo, como hijo de sus padres y averiguar la posibilidad de preservar sus vínculos de familia. En los Estados Unidos, el Estado de Minnesota ha asumido la responsabilidad de proteger a todos los hijos naturales, no con el propósito de alejarlos de sus padres, ni necesariamente con el objeto de hacer cumplir ciertas obligaciones definidas, sino más bien con el propósito específico de proteger su vida y sus derechos por medio de las visitadoras que emplea la Oficina del Niño (*Children's Bureau*) del Estado, quienes determinan lo que debe hacerse, y las medidas convenientes para el cuidado y manutención de madre y niño.

También tenemos el derecho de exigir que al niño se le proteja de asociaciones y prácticas inmorales. Es triste el que muchos niños de tiernísima edad se vean expuestos a circunstancias y asociaciones que les hacen perder la modestia y les enseñan prácticas inmorales que vician su moralidad durante el resto de la vida. Aun cuando estas circunstancias son una amenaza para ambos sexos, son más serias, sin duda, para las muchachas. Cuando su modestia está minada, son presa fácil de la prostitución. Por difícil que sea, debemos exigir a los padres que protejan ellos mismos la moralidad de sus hijos, la cual debe ser reforzada y protegida por la acción vigorosa del Estado cuando decaiga hasta el punto del peligro.

La protección de los niños contra relaciones con personas enviciadas en los narcóticos, jugadores y vagabundos, es tam-

bién de mucha importancia, pues ellas pronto convierten al niño en holgazán.

En los Estados Unidos, la protección contra la mendicidad, bailar en la cuerda tensa, la compañía de actores, bailes indecentes, etc., desempeñaba antes papel muy importante en el programa de la protección del niño. Actualmente, a esto no se le da tanta importancia.

A veces le es difícil a la persona ordinaria señalar el límite hasta donde debe extenderse la acción del Estado, pues frecuentemente al niño mismo le gusta lo que es desmoralizador y afecta perjudicialmente su porvenir.

En 1874 se fundó en los Estados Unidos la primera Sociedad protectora de niños. Poco después fueron creadas otras Sociedades en los diferentes Estados de la República, en muchos casos como instituciones particulares autorizadas por el Estado. Antes se habían fundado Sociedades humanitarias para la protección de los animales, para mejorar las condiciones de los presos y para auxiliar a los ancianos. Más tarde se añadió al programa la protección de los niños. El movimiento protector del niño no fué durante muchos años más que un movimiento para hacer cumplir la ley. En tiempos más recientes se ha dado más importancia al aspecto preventivo, y las instituciones de protección de los niños están enmendando sus programas para adaptarlos a esta necesidad. La reconstrucción de la vida del hogar y la prevención del desbarajuste de la familia son hoy el lema fundamental de muchas de ellas. El hacer cumplir la ley después que el niño ha pasado por la tragedia, si bien todavía importante cuando es necesario, es ahora parte muy pequeña del programa de protección del niño.

Sin embargo, en varios Estados de los Estados Unidos, la protección de los niños empieza a reconocerse como parte integrante de la Administración pública. En el Distrito de Columbia, donde se halla la ciudad de Washington, existió por muchos años un *Board of Children's Guardians* (*Junta de Custodios de los Niños*) como institución protectora de los niños. Recien-

temente ha pasado a ser la *Division of Child Welfare* (*División del Bien del Niño*) del *Board of Public Welfare* (*Junta del Bien Público*). En ciertos Estados, los Tribunales juveniles se han considerado como las únicas instituciones distintivas para la protección de los niños. Los casos más notorios que requieren el cumplimiento de la ley atañen naturalmente al Tribunal juvenil. No obstante, los aspectos protectores y preventivos tienen menos probabilidades de ser atendidos por un Tribunal que parece estar casi siempre recargado de trabajo. En la mayoría de las colectividades, el trabajo protector del niño requiere la formación de un servicio público, ya sea separadamente, ya en unión con otras funciones del Estado, para que se dé protección sistemática a todos los niños con respecto a sus relaciones paternas, su moralidad y su desarrollo libre.

Suponiendo que se haya hecho todo lo posible para proteger su hogar y relaciones de familia, hay un buen número de niños que deben alejarse de su hogar paterno y cuidarse de algún otro modo por un tiempo más o menos largo.

En los Estados norteamericanos se está haciendo cada vez más por que los niños normales tengan oportunidad de gozar de la vida del hogar con otra familia o en los llamados hogares adoptivos. En caso de que un niño sea huérfano de padre y madre o de que no haya probabilidad de que los lazos de su familia se restablezcan, se recurre frecuentemente a la adopción, después de un período de prueba de entre seis meses y dos años.

El Estado tiene la obligación de examinar el procedimiento de adopción en todos los casos. No basta cerciorarse del consentimiento de los padres o tutores y de que ciertos requisitos evidentes de seguridad se hayan cumplido. La adopción no debe verificarse cuando no es necesaria.

No obstante, en muchos Estados, los hijos adoptivos pueden contarse por decenas, mientras que los que se colocan sin adopción en instituciones u hogares adoptivos pueden contarse por cientos o miles. El Estado tiene la responsabilidad de todos

los niños colocados en tales instituciones y hogares.

En cuanto a la cuestión de a quiénes debe colocarse en hogares adoptivos y a quiénes en instituciones, sólo diré que, si bien las oportunidades para hallar buen cuidado en hogares adoptivos difiere en varios Estados y quizá naciones, debe admitirse que el Estado tiene la obligación de alentar el recurrir al hogar adoptivo siempre que sea posible, y cuando éste ofrezca garantías adecuadas, pues la mayoría de los niños normales pueden sin peligro adaptarse a otro hogar cuando han perdido el propio. Se ha emprendido frecuentemente el cuidado de niños en hogares adoptivos sin dichas garantías, los cuales muchas veces han dejado de dar la protección apropiada.

El Estado tiene el deber de atender a que las instituciones, públicas o particulares, a las cuales se confían los niños para que los atiendan, estén propiamente organizadas y eficazmente equipadas, y que cuenten con fondos suficientes para poder cumplir con sus obligaciones.

El niño, ya esté en una institución o en un hogar adoptivo, debe tener su salud asegurada y recibir educación general y educación práctica, además de adquirir algunos de esos elementos intangibles de sus deberes para con la familia y la colectividad que la mayoría de los niños aprenden naturalmente en sus casas, pero que fuera de ellas aprenden solamente con mucho esfuerzo.

El Estado debe, por tanto, tener la autoridad de conceder licencias a Asociaciones o instituciones particulares apropiadas y de inspeccionar su trabajo. Debe tener autoridad, y esforzarse en ejercerla, para mejorar los métodos del cuidado del niño, y si las Asociaciones particulares no están bien organizadas o carecen de los fondos o del personal necesarios para el desempeño apropiado de sus funciones y el cumplimiento de sus obligaciones, debe tomar a su cargo el cuidado de los niños, para que no se les prive de la vida adecuada del hogar y más tarde lleguen a ser delincuentes o vagabundos.

Pero también existe la obligación de proteger a los niños delincuentes de los resultados de su delincuencia. Si se les enseñan hábitos de trabajo y economía y se les protege lo mejor posible, mientras estén en las escuelas de delincuentes, contra las malas compañías, y se les da seguridad adecuada bajo palabra, tanto el individuo como el Estado ganarán.

El niño defectuoso mental y físicamente es el más inclinado a convertirse en miembro antisocial del Estado. Cuando se haya hecho todo lo posible para corregir sus defectos, debe enseñársele a mantenerse a sí mismo, pero bajo una vigilancia protectora que tenga la probabilidad de inculcarle ideales provechosos para la sociedad. Se le debe dar una oportunidad para que goce de la vida completa normal de la colectividad, si hay alguna probabilidad de buen éxito. En caso de que esto sea imposible, debe recibir la protección constante del Estado en una institución.

Recapitulación.

1) El Estado tiene la obligación de proteger y cuidar a los niños, en parte para protegerse a sí mismo, y en parte para darles a ellos oportunidad de desarrollarse normalmente y sacar el mayor provecho posible de sus aptitudes.

2) El Estado debe alentar y utilizar el servicio de particulares en cuanto satisfagan eficazmente las necesidades del caso.

3) El Estado tiene la obligación de ver que las necesidades de los niños sean satisfechas adecuadamente por las Asociaciones que haya, y, si fuere necesario, debe proveer él mismo al cuidado del niño.

4) La oportunidad que tiene un niño de criarse en su propio hogar es fortuna inestimable, si ésta le inculca razonablemente bien los fundamentos de la vida que conviene al hogar y a la sociedad.

5) Los elementos preventivos de la protección del niño son más fundamentales y producen mejores resultados que los curativos, y el Estado tiene la obligación de impedir que, por falta de ayuda, la vida del niño sea una tragedia.

LA CULTURA GENERAL DE LA MASA OBRERA

por Rafael Altamira,

Juez del Tribunal permanente
de Justicia Internacional de La Haya.

I

Es un hecho conocido de todo el mundo que desde 1919 las naciones europeas se interesan con gran intensidad por la educación profesional del obrero. La guerra de 1914-18, que casi suprimió una generación entera en todos los países beligerantes con sus millones de muertos e inutilizados, dejó una laguna enorme en la masa de artesanos y obreros en plena formación técnica. Otras causas de orden moral hicieron luego más hondo el abismo y más sensible su efecto sobre la buena producción. No es extraño, pues, que los Gobiernos, de una parte, y de otra los industriales, acudiesen velozmente y con empeño al remedio del daño comprobado. De algunos de los caminos emprendidos para lograr ese propósito, principalmente en Bélgica, traté, no hace mucho, en otro escrito, y no es mi ánimo volver ahora sobre el mismo tema, aunque algunas de sus manifestaciones actuales (por ejemplo, los concursos y premios para los mejores artesanos o artífices, tan extendidos en Francia) revistan marcado interés para uno de nuestros problemas de producción en el orden de las artes decorativas y con respecto a la tradición de varias de nuestras industrias artísticas populares, amenazadas de degeneración apenas iniciado su renacimiento.

Pero lo que hoy me preocupa, sobre todo, es el problema a que se refiere el título del artículo presente. En términos generales, la comprobación a que voy llegando en mis observaciones relativas a un buen número de naciones europeas es que ese problema, tan en boga todavía hace unos 25 años, no inquieta hoy a las gentes, o, por lo menos, ha cambiado de orientación.

Estoy muy lejos de desconocer que una educación profesional bien orientada ofrece, por sí misma, elementos de cultura ge-

neral; pero será preciso reconocer que son elementos secundarios y que, forzosamente, toman en aquélla una dirección que polariza todo el esfuerzo intelectual en el sentido económico. Esto quiere decir que la educación profesional del obrero no es un buen sucedáneo de su cultura general o «humana».

Para juzgar de la deficiencia actual de ésta, conviene precisar algunas de las manifestaciones que hoy pretenden expresarla.

Ante todo, las manifestaciones engañosas, la denominación de «Universidad popular» y la de «Extensión universitaria» (que entre nosotros tuvo, durante algunos años, una acepción completamente correspondiente al concepto «popular» de la cultura), subsisten en algunos países e inducen a error.

La primera de ellas se encuentra, por ejemplo, en las principales ciudades de Holanda y designa instituciones de cultura extrauniversitaria, cuya parte docente cumplen profesores, abogados, médicos, literatos, artistas, etc. Pero en esas Universidades el apelativo de «popular» corresponde a un sentido diferente del que por lo común acompaña, en las naciones del Sur y en Francia, al uso de aquél. Ese sentido es, propiamente, el integral que se halla—como con otro propósito he subrayado fuertemente—en nuestras *Siete Partidas*. En efecto, las «Universidades populares» holandesas, aunque, por estar abiertas a todo el mundo, hacen posible la asistencia del público obrero, no están destinadas a él especialmente y, de hecho, los obreros apenas las utilizan.

La «Extensión universitaria», aunque subsiste en Inglaterra (donde el ejemplo orinario de Toynbee-Hall marcó un carácter tan «proletario»), acentúa, cada vez más, su propósito de institución de cultura que sirve a las necesidades de la clase media y de los mismos estudiantes. Aun en Oxford, la rúbrica de «University extension» va pasando a lugar secundario en los mismos programas y anuncios oficiales y aparece anegada por otras que expresan la determinación especial que quiere hoy

dársele a esa rama de la enseñanza y que realmente tiene, verbigracia: «Cursos de vacaciones». El llamamiento que esos programas y anuncios hacen a los estudiantes extranjeros refuerza la positiva impresión de alejamiento que la presente «Extensión universitaria» ofrece respecto de la que en un principio la hizo figurar como movimiento parejo con el de las Universidades populares del Continente (1).

Parece seguro que ese cambio sufrido por la «Extensión universitaria» inglesa, o para ser, quizá más exacto, ese alejamiento de la iniciativa verdaderamente «popular» del Toynbee-Hall, obedece al hecho comprobado y, según la opinión de muchos, invencible, del apartamiento obrero respecto de la Universidad. Si la raíz de este hecho se encuentra en las ideas sociales del obrerismo inglés, en la fundamental jerarquía de clases de la sociedad inglesa o en el carácter especial de las Universidades (por lo menos, de las tradicionales en que apareció la iniciativa de la «University Extension»), es cuestión a que yo no podría responder ahora. Pero no olvido—ni creo que lo hayan olvidado ninguno de mis compañeros de la «Extensión universitaria» ovetense—la extrañeza que produjo en 1908, en los profesores de Oxford y de Cambridge venidos a Oviedo, la presencia numerosa de obreros manuales en nuestra Universidad, su condición de alumnos de nuestras cátedras y conferencias populares, y su cordial participación en todos los actos de nuestras fiestas centenarias de entonces. Esa extrañeza se fundaba en la imposibilidad que aquellos profesores afirmaron de atraer a los obreros a las Universidades inglesas. Sea la que quiera la causa de este hecho, es indudable que sigue siendo característico de la relación

(1) La información correspondiente a ese período la pueden hallar los lectores españoles en mi discurso de apertura de la Universidad de Oviedo (octubre de 1898), titulado *La Universidad y el Patriotismo*, incluido (con algunos aumentos y supresiones) en mi *Psicología del pueblo español* y, recientemente, en mi *Ideario Pedagógico*. Poco tiempo después de 1898 completó la información el libro de D. Leopoldo Palacios sobre *Las Universidades Populares* (Editorial Prometeo).

existente entre la enseñanza superior inglesa y el público obrero de aquel país.

En Francia, donde (juntamente con Bélgica) las «Universidades populares» tuvieron un carácter más proletario y a la vez de institución extrauniversitaria, pertenecen ya a la historia muerta. Al parecer, su fracaso tuvo dos causas principales: de un lado, su excesiva inclinación política; de otro, la incomprensión de la obra docente que habían de cumplir. Quizá podrían reducirse esas dos causas a una sola, porque tanto es incomprensión de la finalidad genuina de cultura—que por definición es cultura desinteresada—el convertir un centro de vida intelectual en instrumento de una política concreta, ligada a las luchas partidistas de un país, como olvidar la posición mental y las necesidades «científicas» de una clase social tan diferente en ese orden (pero no en otros, sin duda) de la habitual clase escolar universitaria y del público a quien normalmente se dirigen y en el que piensan siempre, ante todo, los llamados intelectuales.

Por lo que toca a esto último, la comprobación es indudable. No hace muchos días un escritor francés, Claude Berton, escribía, con motivo del estreno de un drama de Romain Rolland (*Le jeu de l'Amour et de la Mort*), estas sentenciosas palabras, que son un noble reconocimiento de error, pero no renuncia a una aspiración generosa: «Las Universidades populares surgidas del movimiento democrático que suscitó la cuestión Dreyffus murieron por las ambiciones intelectuales y por la aristocracia cultural de sus promovedores». Líneas antes, y aplicando su análisis de la elevada y compleja intelectualidad de Romain Rolland al problema del teatro, escribía también Claudio Berton: «No son esas aptitudes propias para crear un teatro del pueblo o susceptibles de favorecer el florecimiento de sugerencias constructivas y concretas para el mejoramiento de los destinos de aquél» ¡Qué bien harían los intelectuales de todos los países en recoger aquella enseñanza y estas reflexiones, para no volver a empeñarse en resolver un problema, en sí tan atractivo, sobre la

base de elementos que, en vez de acercar al pueblo, alejan de él cada día más a quienes, de seguir otros caminos, podrían ser, en buena medida, auxiliares y mentores de él!

Por otra parte, la denominación de «Universidad popular» toma, al parecer, en algunas naciones, un sentido que también la aparta de la pura finalidad de cultura que su nombre sugiere desde el primer momento y que estuvo en el fondo de los propósitos perseguidos cuando aquella institución comenzó a vivir. Así lo induce a creer el caso de la Universidad popular que en el pasado enero se estableció en Roma, y que si los informes suministrados por la Prensa son exactos, lo ha sido «para la propaganda del credo fascista y la conservación de la raza». Es, a mi juicio, indudable que el primero de estos dos objetos, manifiestamente político y partidista, se halla tan lejos de la finalidad puramente pedagógica de la cultura general del pueblo, como la escuela partidista de la Rusia soviética. Ambas atacan hondamente el fundamento desinteresado característico de una obra de enseñanza, que debe empezar por el mayor respeto posible al espíritu del alumno, y considerar a éste en el plano común de todo hombre que quiere y necesita ilustrarse, antes y por encima de toda diferenciación de opiniones que lo aparte, en las cuestiones discutibles, de otros hombres que no tienen derecho a imponerle desde un principio las suyas.

Aun dejando a un lado este aspecto del problema, lo indudable es—y no ha sido otra mi intención al citar ese ejemplo—que nos encontramos frente a una prueba más de que se ha perdido en casi todos los países la orientación primitiva de esas obras de cultura obrera. Por de contado, si he escrito todo lo que antecede es porque creo de absoluta necesidad volver a esa orientación, y que todos los hombres a quienes interese seriamente la cultura de una masa social que no suele recibir (si la recibe) otra enseñanza general que la que pueden suministrarle unos cuantos años de escuela primaria, procuren decididamente que se llene esa laguna. Para que esto co-

rresponda a una verdadera exigencia espiritual humana es igualmente preciso que se contemple con prescindimiento absoluto de toda finalidad partidista o utilitaria: tomando al obrero como «hombre» que necesita, tanto como los de las otras clases sociales, un mínimo de cultura que le coloque en condiciones de percibir la complejidad del mundo y del saber, le suministre los conocimientos útiles para la vida común y le abra las posibilidades que esa cultura ofrece en el orden de los altos placeres de la inteligencia y de la formación de los juicios que la vida exige con igual imperio y necesidad, en muchas ocasiones, al hombre culto y al inculto. La cuestión consiste en pensar si conviene más a la humanidad que ese juicio dependa en gran parte de inteligencias no cultivadas o que —en otra posición del problema, no menos real y temerosa— quede al solo arbitrio de una minoría culta y directora, pero, tal vez, ignorante de lo que corresponde, y le es humanamente debido, a la minoría que no goza de aquel privilegio.

II

Preveo una observación que, a mí mismo, me parece muy natural. ¿Es que, aun en ausencia de Universidades populares, de Extensión universitaria obrera y de otras instituciones análogas, puede decirse que esté hoy desatendida la cultura general de la masa obrera? A presumir que no lo está inducen algunos hechos significativos.

En nuestra misma patria, la frecuencia de conferencias públicas de toda especie, de cátedras abiertas a todos los amantes de la cultura, de conciertos y funciones teatrales de carácter popular, y, más concretamente, de series de conferencias y lecciones en los centros obreros, dadas por profesores y especialistas, parecen proveer a la necesidad antes expresada.

Sin negar ni por un momento el valor de esos medios de cultura, llamo la atención hacia el peligro que su existencia reviste para la completa y debida apreciación del problema. Tan malo es ignorar la existencia de una necesidad como creer que se

halla satisfecha cumplidamente cuando, en realidad, no es así. Tal ocurre en muchos países donde la apariencia de un sistema de enseñanza o el hecho de existir cierto número de establecimientos que proveen o deben proveer a ella infunden la engañosa suposición de que ya está todo conseguido.

Hace pocos días conversaba yo con un profesor japonés acerca de la cultura obrera en su nación. Le pregunté si allí existía algo en el tipo de la Extensión universitaria, especialmente popular, o de las Universidades de ese tipo. Me contestó que no, pero que, en cambio, se daban muy a menudo en las grandes poblaciones conferencias públicas, destinadas principalmente a quienes no poseen una carrera universitaria o, fuera de ésta, se interesan por otras cuestiones científicas, artísticas, literarias que las de su profesión. Esas conferencias, de tipo divulgador, las suelen organizar los grandes diarios. Pertenecen, pues, al orden de las que años hace introdujo en Madrid *El Liberal*, y cultivan en Buenos Aires, por ejemplo, *La Prensa* y *La Nación*. Pero es indudable que, a pesar de su intento popular, en el sentido de estar abiertas a todo el mundo, esas conferencias no son frecuentadas por los obreros. El tono de ellas, por otra parte, suele corresponder al de la cultura media de un público que ha pasado por algo más que la escuela primaria, y tiene aficiones intelectuales por tradición de clase. No cabe, por tanto, creer que satisfacen la necesidad a que se refiere el presente artículo.

Hay más. El sistema de conferencias sueltas en los Centros obreros no la satisface tampoco. Estoy lejos de considerarlo inútil; pero creo firmemente que él solo no basta, y aun es, en gran medida, ineficaz dentro de su mismo tipo. Es ésta una convicción que poseen todos los conferenciantes, y, en particular, los que han ejercido este medio de enseñanza, con respecto a públicos de escasa preparación o muy heterogéneos. La primera de estas dos condiciones corresponde fielmente al estado de cultura que se trata de remediar con el

sistema docente a que yo me refiero. La segunda se da fatalmente en toda masa, lo mismo obrera que de clase media o superior, ninguna de las cuales es, bien lo sabemos todos, homogénea en casi ninguno de los elementos o notas intelectuales de carácter general.

Si queremos, pues, realizar algo útil en el orden de la cuestión aquí discutida, es necesario que especialicemos y metodice-mos. El sistema debería comprender varios grados y formas de enseñanza, con la debida articulación, o, por lo menos, con cierta inteligencia y acuerdo, que evitase el funcionamiento aislado, y, a veces, contradictorio. Comprendería así, desde las escuelas oficiales de adultos (que necesitan, por supuesto, una reforma metodológica y de organización) y las de esta misma clase y las de niños que ya existen en algunos centros obreros, hasta los cursillos superiores —siempre dentro del límite de una cultura general— especializados para la minoría adelantada que el paso por los grados anteriores o el autodidactismo y las aptitudes naturales hubieran ido formando (1).

Todo ello ha de tener, por regla común, la de amoldarse a la jornada de trabajo obrero sin perturbarla, y de ofrecerse como una diversión (en el sentido propio de esta palabra en castellano) espiritual que previamente hay que hacer apetecible por medio de una propaganda intensa que corresponde valorizar, sobre todo, a los mismos obreros, como se hizo en Asturias en 1898 y años sucesivos.

Por otra parte, el programa—salvo en las *escuelas* integrales obreras, que deben comprender todo lo que exige la cultura general, y siempre en la medida de ésta—debe formularse periódicamente de acuerdo con los deseos, con las curiosidades intelectuales que cada grupo de público formula. Comenzará así esta enseñanza por apartar uno de los peligros que suele emanar del concurso en ella de los inte-

lectuales, a saber: el de que éstos impongan los temas de su preferencia, en vez de inquirir cuáles serán los que puedan atraer al público y constituir los primeros motivos de interés por la cultura que, si logran buen éxito, conducirán a otros distintos más adelante. Ese método lo experimentamos en Asturias durante años y su experiencia fué entonces favorable.

Ha de ser también regla común—e insistido en ella, aunque ya va apuntada antes—la forma de cursillo, es decir, de desarrollo de la materia en varias lecciones sistemáticas. La ventaja y la necesidad de esto no reposan en la posibilidad que ofrece de suministrar al público más pormenor o materia del que cabe en una conferencia suelta. En general, no debe ser la abundancia de pormenor lo que preocupe al maestro, sino la sustancialidad del que elija. Esto aparte, la importancia pedagógica del cursillo consiste en que perpetúa la convivencia entre alumnos y profesores y da tiempo y ocasión para que se creen en aquéllos hábitos de ejercicio intelectual personal y, a la vez, se compenetren con la manera docente de cada maestro y la aprovechen cada día más y mejor. Un contacto fugitivo de inteligencias, aun las mejor preparadas, deja mucho por utilizar de una parte y de otra. La conferencia, hecha casi siempre desde un estrado y a distancia material del público, puede terminar—y muchas veces así ocurre—sin que se establezca una positiva corriente de colaboración entre los dos factores que deban actuar en todo hecho de enseñanza.

Todo ello está diciendo, por sí mismo, que la colaboración apetecible y eficaz de los intelectuales en esa obra docente—y claro es que ellos son los que en primer término tienen el deber de realizarla—es la que consiste en el esfuerzo de amoldarse a las condiciones del público, en cuyo favor desean trabajar. Quizá no sirven todos para esa función. Las palabras de Berton que antes cité y que se refieren a un prestigio intelectual, por otra parte, tan indiscutible como el de Romain Rolland, nos advierten que el caso puede producirse aun tratándose de hombres de tan alto

(1) Un buen ejemplo de este grado superior lo dan los cursos de la Escuela Social, creada por el Ministerio de Trabajo.

valor cultural como aquél. Creo, sin embargo, que una clara comprensión del problema pedagógico que se plantea en la cultura general obrera a que vengo refiriéndome, y que no puede ser difícil para los hombres que tienen por costumbre pensar y por ejercicio comunicar a otros su pensamiento, hará utilizables a la inmensa mayoría de ellos.

Lo que no puedo dudar en ningún caso es que la única manera positiva de «ir al pueblo» consiste en hablarle en forma que éste pueda entender; como no dudo tampoco de que eso cabe realizarlo con motivo de todas las cuestiones de cultura común humana que, por esta misma condición, aparecen en todas las inteligencias despertadas a la noble curiosidad de la vida y del medio en que el hombre la cumple, aunque cada individuo se las formule —como se las formula el niño— en forma correspondiente a su estado actual de conocimiento. El deber de los intelectuales, en este punto, consiste en abrir horizontes y en ayudar, con su formación superior y especializada, a que fructifique en sus propios términos de orientación y exigencia el esfuerzo por enterarse y comprender de las inteligencias que a ello aspiran desde un estado de preparación que difiere mucho del que, en conjunto, ofrece el auditorio normal a que aquéllos se dirigen dentro de su propia esfera.

Marzo, 1928.

EN EL XII CONGRESO SOCIALISTA ESPAÑOL PROGRAMA DE ENSEÑANZA

por Dionisio Correas, Rodolfo Llopis, etc.

Toda reforma de la instrucción pública orientada en un sentido moderno ha de basarse en el reconocimiento del derecho que tiene todo hombre a su educación integral y en el modo de hacerlo efectivo.

Al Estado, por interés propio y en cumplimiento de los deberes que como miembro rector de la sociedad humana tiene contraídos, corresponde facilitar a todos los españoles los medios para alcan-

zar este fin, colocando, mediante su tutela, en un plano de igualdad a aquellos ciudadanos a quienes una defectuosa constitución social mantiene en condiciones de inferioridad económica para obtener los frutos de la educación.

No cabe esperar provechos de orden moral o material de un pueblo que no atiende esmeradamente a la formación de sus ciudadanos, ni puede ser factor activo del progreso sin atender con largueza a sus instituciones de educación.

Más del 35 por 100 de los españoles carecen del derecho efectivo a una deficiente instrucción elemental, y una reducidísima minoría, por un privilegio exclusivamente económico, tiene acceso a la enseñanza superior.

Y el bien público, en cuya defensa inspira sus actuaciones nuestro Partido, exige el cultivo y aprovechamiento de todas las energías útiles al progreso de nuestro país y de la Humanidad, poniendo a todos los ciudadanos, mediante una reforma de la educación nacional, en condiciones de ofrecerlas.

Para conseguirlo, estimamos necesaria la gratuidad de todas las instituciones oficiales de educación y de enseñanza; la concesión de becas de estudios a todos aquellos jóvenes de modesta condición económica que por su vocación y aptitudes deben gozar de los beneficios de una educación superior en las Universidades, en las escuelas especiales.

Pero, además de este aspecto de justicia social con que miramos el problema docente, estimamos necesaria una radical transformación de la instrucción pública en todos sus grados.

Así, consideramos primordial el perfeccionamiento técnico del profesorado todo, sin lo que la reforma carecería de eficacia; la unificación de la enseñanza, hoy falta de continuidad y enlace en sus diversos grados, como si ellos no fuesen etapas de de un mismo proceso; la función esencialmente educadora de todas nuestras instituciones docentes, cuya labor exclusivamente intelectualista parece desdeñar o relegar a segundo término los otros aspectos

tos del complejo humano; la formación universitaria del Magisterio, del Ejército, del Clero, en lo que no tenga carácter profesional; el fomento de la cultura especializada para el ejercicio de profesiones industriales y mercantiles, propulsora de nuestra riqueza material.

Tales son los rasgos que pueden caracterizar a una reforma de nuestra enseñanza pública, y que pudiera comprender los siguientes puntos:

I. *Escuelas maternas y de párvulos.*—*a)* En las grandes ciudades y centros industriales habrá número suficiente de escuelas para recoger en ellas a los niños de dos a cuatro años cuyas madres se hallen ocupadas durante el día en trabajos fabriles o domésticos por cuenta de algún patrono. Los niños recibirán en estas escuelas los cuidados necesarios a su edad durante las horas comprendidas entre las ocho de la mañana e igual hora de la noche.

b) Los niños de cuatro a seis años asistirán a las escuelas de párvulos, en las que recibirán gratuitamente alimento, vestido, juguetes, y la educación tenderá al desarrollo de los sentidos y a la coordinación de los movimientos. La intuición y el juego serán la base del trabajo escolar.

El personal de estos dos tipos de escuelas será femenino y especializado para esta función.

II. *Escuelas primarias.*—*a)* Todos los niños y niñas comprendidos entre los 6 y 14 años, cualquiera que sea la posición económica de sus padres, deberán asistir a la escuela primaria. Los padres que resistan al cumplimiento de este deber serán castigados.

b) La escuela primaria deberá ser graduada y practicar la coeducación. Su trabajo debe orientarse en el sentido de favorecer la espontaneidad del niño, despertar su espíritu creador y basarse en el hacer infantil. En los últimos años de la vida escolar, la enseñanza por asignaturas se sustituirá por el método de proyectos, y se favorecerá el trabajo colectivo de los alumnos.

c) La educación debe ser integral, aje-

na a todo dogmatismo religioso o político y respetuosa con la conciencia infantil.

d) Los niños adquirirán en la escuela una cultura formativa del espíritu, además de aquella otra de carácter instrumental, necesaria en la vida.

e) La enseñanza religiosa será voluntaria y dada por los sacerdotes de los distintos cultos en sus templos respectivos.

f) Los edificios escolares serán sencillos, alegres e higiénicos; tendrán, al menos, servicios de cocina, retretes, campo de juego, biblioteca-museo, taller de trabajo manual, duchas, etc.

g) Los servicios de asistencia infantil, comida y ropa serán gratuitos, y disfrutará de ellos los niños más pobres.

h) En cada localidad, un servicio médico examinará semestralmente a los niños de las escuelas, formará la ficha antropométrica y sanitaria de cada uno y determinará el género de vida conveniente a cada alumno, ya para disfrutar de un régimen en colonia escolar, ya para ser sometido a tratamiento bucal, de la vista, del oído, etcétera.

i) Al término de la escolaridad, cada alumno recibirá de la escuela respectiva un certificado de enseñanza primaria, sin el que no podrá ampliar estudios o ejercer profesiones manuales.

j) Cada escuela reunirá en torno suyo a las familias de los alumnos, utilizando sus iniciativas en favor de la educación, y constituirá sociedades de ex alumnos que mantengan constante relación con la escuela.

k) En las grandes localidades habrá oficinas de orientación profesional, que determinarán las aptitudes físicas y mentales de cada alumno y le aconsejarán la clase de actividad más conveniente.

III. *Segunda enseñanza y enseñanza profesional.*—*a)* La segunda enseñanza continuará la obra formativa de la personalidad del alumno comenzada en la escuela primaria. Todos los alumnos de 14 a 18 años —al menos en las grandes poblaciones—, continuarán obligatoriamente su educación en dos clases de instituciones, distribuyéndose en ellas según sus aptitu-

des o vocación, a saber: Institutos y escuelas profesionales.

b) Para el ingreso en los Institutos será preciso reunir aptitudes para el estudio. El Estado auxiliará a los alumnos pobres concediéndoles becas.

c) Los estudios tendrán carácter enciclopédico, concediéndose gran importancia a los humanísticos, por su valor formativo, y a los idiomas modernos, por su utilidad instrumental. El número de alumnos para un solo profesor no excederá de 30 en los estudios teóricos y de 15 en los trabajos de laboratorio.

d) Las escuelas profesionales organizarán los estudios teóricos y prácticos, agrupando aquellos cuya utilidad sea común a varias profesiones. Los trabajos prácticos se harán en talleres apropiados, dirigidos por personal experto, y serán una continuación de la obra realizada en este aspecto por la escuela primaria. Cuando las escuelas carezcan de maquinaria o instrumental adecuado, los alumnos harán sus prácticas en fábricas o talleres particulares.

e) Las escuelas profesionales tendrán en cada región el carácter de la industria o industrias predominantes en ella.

f) La asistencia a estas escuelas será obligatoria, y las horas que inviertan los alumnos en realizar sus estudios serán tomadas de la jornada ordinaria de trabajo, sin que por esto el patrono reduzca los salarios. Los alumnos de aptitudes más sobresalientes podrán ampliar sus estudios en establecimientos industriales de nuestro país o del Extranjero, pensionados por el Estado con este fin.

g) Aparte de los estudios que les estén confiados, los Institutos y escuelas profesionales promoverán en sus alumnos hábitos de mutualismo, cooperación, excursionismo, deportes, etc.

h) En las poblaciones menores de 10.000 habitantes, en las que no sea posible crear estos dos tipos de escuelas, se intensificará la enseñanza primaria mediante cursos de ampliación, y los jóvenes de aptitudes sobresalientes deberán ser pensionados por los municipios respectivos para conti-

nuar su formación en centros de enseñanza de otras localidades.

IV. *Enseñanza superior.*—a) La enseñanza superior será continuación de la secundaria y profesional, y, como ellas, tendrá por finalidad esencial la educación de los jóvenes.

b) Se dividirá en dos grupos: Universidades y Escuelas especiales, y tendrán acceso a una u otras los alumnos de ambos sexos que reúnan condiciones de aptitud y vocación observadas en su proceso educativo anterior, y también aquellos jóvenes de las escuelas profesionales que hayan demostrado aptitudes sobresalientes. Estos estudios serán gratuitos. Los alumnos más pobres disfrutará becas para cursar las carreras.

c) La enseñanza superior tenderá a formar, no sólo profesionales en las distintas disciplinas, sino núcleos de investigadores amantes del cultivo de la ciencia pura.

d) Las Universidades deberán reducirse en número, y las escuelas especiales radicarán en aquellas regiones más adecuadas para desenvolver su trabajo.

e) La enseñanza superior será autónoma; en la formación de sus planes de trabajo, orientación pedagógica, administración de los recursos económicos que el Estado le proporcione y bajo la inspección de éste, podrá expedir títulos académicos y profesionales.

V. *La cultura popular.*—a) En todos los pueblos, sus respectivos Ayuntamientos organizarán bibliotecas circulantes, cuyos libros serán adquiridos previo el dictamen de elementos técnicos del Estado. Estas bibliotecas darán el máximo de facilidades para la circulación de volúmenes, revistas, álbums, atlas, y serán administradas por los maestros.

b) Los maestros, ayudados por las personas más cultas de cada localidad, organizarán conferencias, lecturas comentadas, audiciones musicales, lecciones de arte, proyecciones cinematográficas, etc.

c) En cada localidad habrá un pequeño museo en el que se reúnan, de modo permanente, ejemplares de minerales, de animales útiles y perjudiciales, de objetos

agrícolas e industriales de la región, gráficos y estadísticas de la producción local, y de modo eventual, objetos artísticos de propiedad privada. Aneja al museo habrá una pequeña estación de meteorología.

VI. *El personal docente.*—Para entrar a formar parte del profesorado se requerirá, además de la aptitud necesaria, la vocación. El personal docente tendrá una formación universitaria, análoga por la intensidad, diferente por la especialidad a que se dedique. La formación profesional de este profesorado se haría en instituciones escolares adecuadas. El Estado conferirá los títulos profesionales.

El profesorado actual deberá perfeccionar sus métodos de trabajo. Para ello deberá aprovecharse el concurso y la experiencia de las personas más competentes en cada disciplina o sector de trabajo para la reforma del profesorado en su aspecto profesional, ya organizando cursos de perfeccionamiento, ya practicando el intercambio de profesorado entre los distintos centros docentes, ya enviando al profesorado más joven a los centros de cultura más renombrados de otros países.

La remuneración del personal será la misma para todo el profesorado, diferenciándose por los años de servicio y por elevadas aptitudes personales.

La organización de la enseñanza será función de una Corporación de profesores de todos los grados, cumpliendo al Parlamento la misión de examinarlas y aprobarlas, y al Poder ejecutivo, la de hacerlas cumplir.

Ponencia de enseñanza.

Se pone a discusión la siguiente ponencia sobre la enseñanza:

«Los que suscriben, miembros de la Comisión de Enseñanza, estiman como un acto de justicia comenzar felicitando al compañero Dionisio Correas por la ponencia que ha redactado, y con cuyo espíritu se muestran plenamente identificados.

Pero creyendo que a este Congreso sólo pueden traerse ponencias concretas, reducidas a una declaración de principios, se han permitido modificar la redacción de la misma en los siguientes términos:

Frente a esa organización plutocrática de la enseñanza, el Congreso declara la igualdad de todos los hombres ante la educación y el derecho de todo hombre a cultivar plenamente sus capacidades.

La enseñanza debe ser, pues, gratuita en todos sus grados, desde los jardines de la infancia hasta la Universidad, debiendo existir una unidad continua y progresiva en todas las instituciones docentes.

La selección para el acceso a cada uno de los grados y de esas instituciones se hará, no en virtud de la capacidad económica del educando, como sucede hoy, sino en virtud de sus aptitudes y de su capacidad intelectual.

Para ello, el Estado, que ha de estimar como uno de sus primeros deberes el aprovechar las riquezas intelectuales de sus ciudadanos, compensará económicamente al educando que lo necesite.

Habrà coeducación. La enseñanza será laica en todos sus grados, y el trabajo será el centro de todo hacer pedagógico.

El personal docente, en todos sus grados, será remunerado decorosamente y tendrá una formación profesional que responda a las máximas exigencias.

El Congreso, estimando que ha de llegar un día en que los obreros han de organizar la producción y han de dar brazos y cerebros a la nación, pone en el primer plano de sus preocupaciones los problemas de enseñanza, y acuerda solicitar del Comité Nacional que se convoque cuando lo estime conveniente una Conferencia para que cuantos se interesen en el partido por estas cuestiones redacten con toda serenidad un programa detallado, del que esta ponencia es tan sólo un esbozo.

Casa del Pueblo, 2 de julio de 1928.—
Rodolfo Llopis, Francisco Azorín, R. Pla y Armengol, Miguel Bargalló.»

ENCICLOPEDIA

LA PSICOLOGÍA DE LAS MULTITUDES ⁽¹⁾

por el Dr. Miguel Prados Such,

Director del Sanatorio de San José, en Málaga.

(Conclusión.)

Un ejemplo muy curioso y de observación fácil y hasta vulgar en nuestro país nos lo proporciona también la contemplación de la multitud que acude a una plaza de toros. Las calles o avenidas que conducen a la plaza se encuentran abarrotadas de una multitud alegre, comunicativa, optimista. En la cara de cada individuo se retrata la satisfacción y la alegría, alegría y satisfacción que contagia al vecino, aun cuando indiferente a la fiesta. Merced a este principio del contagio afectivo, todo el mundo está contento, pues forman una multitud, unida por la idea del próximo goce en la próxima diversión. Muchos individuos, francamente indiferentes o hasta enemigos en principio de ella, son cogidos y contagiados por el espíritu de la calle y, casi automáticamente, se dejan conducir hasta la plaza, aumentando al mismo tiempo la emoción de todos. Pero, una vez terminada la corrida, se deshace la multitud, no obstante estar aún congregados los individuos. Ha desaparecido el nexo que unía a los diversos individuos. Ya cada uno no se preocupa del vecino. Va a su quehacer, se acuerda de su casa, de su negocio, vuelven de nuevo las preocupaciones o las ocupaciones de cada día y retorna el estado afectivo individual, unos alegres, tristes otros, indiferentes los más. Todos cansados por la cantidad de energía perdida, algunos arrepentidos al recordar su propia conducta. El tipo del extranjero con monóculo y sombrero redondo, o de la dama encopetada, presidenta de una Asociación protectora de animales que contempla entusiasmada el desarrollo de la corrida tan en pugna con sus principios o su conducta, son también ejemplos muy palpables de

este contagio afectivo del individuo por la masa. El extranjero volverá a su país renegando del espectáculo presenciado; pero cuando vuelva a Andalucía el año próximo, nuevamente se contagiara y acudirá con su pintoresco atavío a aumentar aún más el estado afectivo de la multitud. En ambos ejemplos se ve claramente también lo que acabamos de señalar hace un momento con el nombre de ambivalencia. Este grado elevado de intensidad emotiva es una de las características mejor conocidas y más vulgarmente observadas en la multitud, adquiriendo en ocasiones magnitudes fantásticas. Todos los españoles de alguna edad recuerdan el entierro de Castelar, y aun después de tantos años, al referirlo, se sienten sobrecogidos por el estado afectivo experimentado entonces. ¿Fue solamente el sentimiento de la pérdida del gran estadista lo que les conmovió? En modo alguno. Fue la muchedumbre contagiada, unos individuos de otros.

En estos momentos de emoción intensamente sentida por una multitud (podemos poner como ejemplo más reciente el entierro de Pablo Iglesias o el gran mitin que en la Plaza de Toros de Madrid dieron las izquierdas liberales durante la gran guerra), la multitud está, expresando una frase periodística, pero muy exacta, como electrizada. El Dr. Le Bon habla en estos casos de estado hipnótico de la multitud; Mac Dougall, de la sugestión o estado sugestivo de la multitud. Un gesto, una palabra de uno de los directores hará movilizar la multitud en un sentido o en otro, y con absoluta irresponsabilidad e inconsciencia, la masa realizará las acciones más heroicas o los desmanes más crueles. De aquí la responsabilidad de los directores. En ocasiones, el mismo director, asustado de la obra realizada y consciente de su responsabilidad, se evade, escurridizo, por entre la muchedumbre, única manera de disolver la masa que, como el soldado en posición de firmes, espera la orden de actuar obedeciendo.

Podríamos todavía seguir analizando algunas más de las características psicológicas de la multitud, pero nos extendería-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

mos demasiado y molestaríamos vuestra ya benévola atención con exceso. Con las leyes enunciadas, quedan determinados los rasgos fundamentales de toda muchedumbre desorganizada o primitivamente organizada. Vamos a ocuparnos en seguida, y del modo más somero posible, de otros factores inherentes a la formación de una masa, y trataremos después de averiguar si es posible una explicación aceptable a los fenómenos psicológicos aquí ligeramente reseñados.

Uno de los hechos más impresionantes de una multitud y que más difícilmente han sido explicados hasta el advenimiento de la psicología analítica, es el espectáculo de la unión intelectual y afectiva, de la estrecha solidaridad que une a todos los individuos que integran una masa, y hasta tal punto es esto cierto, que, como decíamos al principio, la condición esencial para que una colectividad de individuos adquiera las características de masa psicológica es ésta precisamente de la comunidad de ideales. La investigación demuestra que para que esto se realice, o sea para que la masa exista, es imprescindible la existencia de un director, de un caudillo. Sin caudillo, se ha dicho, que una las conciencias, no existe masa o multitud. Aquí necesariamente surge la necesidad de estudiar por separado las diversas clases de multitudes que al principio señalamos, clasificación que tomamos del libro de Mac Dougall. Nosotros, que nos hemos venido refiriendo siempre a las multitudes semiorganizadas y transitorias, no entraremos en discusión sobre este asunto. Admitiremos, sin embargo, la necesidad del caudillo, bien como tal, personificado, bien simbolizado en una idea que sirva de directora, aun cuando admitimos que por muy intensamente que la multitud sienta la idea directora, siempre tendrá una vida efímera mientras no surja un caudillo que haga más permanente la existencia de la masa. Creemos, por ejemplo, que en un país trabajado por una propaganda política intensa, puede surgir bruscamente un movimiento revolucionario desbordante, que podrá ser o no duradero si en el transcurso del mismo surge o no el caudillo que ha de dirigir la masa. Para el

estallido, basta la idea; para su desenvolvimiento, hace falta el caudillo. La misma Revolución francesa no hubiera sido posible, si el pueblo no hubiese estado previamente preparado por la intensa acción propagadora de las ideas de los enciclopedistas.

Admitamos, pues, la necesidad del caudillo, aun cuando, para no extendernos, no nos detengamos en analizar las condiciones necesarias para llegar a serlo. ¿Cómo nos explicamos ahora la fuerza unitiva, amalgamadora entre los individuos que forman una multitud? Esto es lo interesante. Si nos lo explicamos, habremos llegado al verdadero núcleo del problema. Los hombres somos sociables, nos unimos hasta un cierto punto, pero siempre conservamos en lo más profundo de nuestra subconsciencia un sentimiento de animadversión hacia el prójimo. Precisamente la máxima ciencia del cristianismo ha sido la de tratar de variar la consciencia humana, haciéndola más caritativa. El cristianismo parte de esta misma base, puesto que el núcleo de su doctrina es la de amar al prójimo como a nosotros mismos, y esto sí que constituye un progreso en el desarrollo del espíritu humano, el haber llevado a las conciencias el convencimiento de la necesidad ineludible del amor a los demás. Pero el estudio de la psicología de los pueblos salvajes y de la del niño ha venido a demostrarnos que esta creencia no es innata. Por naturaleza somos egoístas, los psicoanalistas dicen «narcisistas»; por civilización y religiosidad seremos más buenos y más desprendidos. Todos vosotros conocéis la fábula de Schopenhauer, de los puercoespines, que cita Freud: «En un crudo día invernal, los puercoespines de una manada se apretaron unos contra otros para prestarse mutuo calor. Pero al hacerlo así, se hirieron recíprocamente con sus púas y hubieron de separarse. Obligados de nuevo a juntarse por el frío, volvieron a pincharse y a distanciarse. Estas alternativas de aproximación y alejamiento duraron hasta que les fué posible hallar una distancia media en la que ambos males resultaban mitigados».

Análogamente en la vida humana. Nin-

gún hombre soporta una aproximación demasiado íntima a los demás. Dejemos la palabra al profesor Freud: Conforme al testimonio del psicoanálisis, casi todas las relaciones afectivas íntimas de alguna duración entre dos o más personas deja un depósito de sentimientos hostiles que necesita, para desaparecer, el proceso de la represión. Este fenómeno se nos muestra más claramente cuando vemos a dos asociados pelearse de continuo, o al subordinado murmurar sin cesar de su superior. El mismo hecho se produce cuando los hombres se reúnen para formar conjuntos más amplios. Siempre que dos familias se reúnen por un matrimonio, cada una de ellas se considera más distinguida o mejor que la otra. Dos ciudades vecinas serán siempre rivales, y el más insignificante cantón mirará con desprecio a los cantones limítrofes»; y más adelante, refiriéndose a la multitud, dice: «pero toda esta intolerancia desaparece, fugitiva o duradera, en la masa. Mientras que la formación colectiva se mantiene, los individuos se comportan como cortados por el mismo patrón, toleran todas las particularidades de los otros, se consideran iguales a ellos y no experimentan el menor sentimiento de aversión». ¿Qué milagro se ha operado para que súbitamente se consolidaricen tan íntimamente estos individuos que constituyen la multitud? Convengamos en que, hasta el advenimiento de la psicología analítica, este problema permanecía al descubierto. Freud, aplicando los métodos psicoanalíticos a los estudios de psicología colectiva, ha echado sobre esto una luz extraordinaria. Veamos cómo ha sido esto posible.

En primer lugar, tenemos que saber que nuestra consciencia se encuentra dividida en dos partes, por decirlo así; que nuestro Yo es doble. De un lado, nuestro Yo a secas, el que es, el que actúa; de otro, el que no es, pero quisiéramos que fuese; aquel en el cual nos refugiamos en nuestros momentos de tristeza, de melancolía o de *rêverie*. Este segundo Yo, que Freud llama «ideal del Yo», tiene como funciones la autoobservación, la consciencia moral, la censura onírica y el influjo

principal en la represión. Retengamos por un momento este concepto en la memoria y pasemos rápidamente a definir lo que Freud llama la «identificación», concepto descubierto por él como tantos otros del mecanismo de nuestra consciencia, y que, como los otros, se encuentran constantemente en el hombre más o menos desarrollado y manifiesto, según el desarrollo. La identificación es la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona, y se manifiesta, por tanto, más claramente en el niño cuando éste, en las primeras épocas de su desarrollo, se pone a su padre por ideal. Quiere ser como él, como él vestir, como él pensar; en una palabra, quiere reemplazar a su padre, su verdadero ideal en la vida. Pues bien; este mecanismo de la identificación, que en el desarrollo de la vida afectiva del individuo desempeña un papel extraordinario, y cuya presencia se encuentra constantemente en multitud de procesos que no podemos detenernos a analizar, desempeña en la psicología de la multitud un gran papel. En efecto, en una masa, cada individuo encuentra representado su ideal del yo en el caudillo. Cada individuo de la masa se siente un poco caudillo; siente como él y como él quisiera ser; en él tiene su ideal y, merced al mecanismo de la identificación, siente hacia él un cierto grado de afectividad, de cariño. No es que el individuo pretenda ser el caudillo, y esto conviene que se vea bien claro, sino que ve en él una representación ideal lejana de su yo. Todos los individuos de la multitud se encuentran, pues, ligados por una misma inclinación y, por decirlo así, hacia un mismo afecto, pero sentido hondamente. De aquí, de esta comunidad de afectos, nace la unión estrecha que entre los individuos de una masa venimos observando. Es decir, que una multitud es, hablando psicológicamente, una reunión de individuos que han reemplazado su ideal del Yo por un mismo objeto —léase caudillo—, a consecuencia del cual se ha establecido entre ellos una general y recíproca identificación del Yo. Ya tenemos, pues, explicado el milagro de la amalgama de los individuos de una multitud. El

mecanismo en virtud del cual se verifica este desplazamiento del ideal del Yo hacia el objeto ha sido, naturalmente, muy investigado, pero nosotros no podemos cansar vuestra ya condescendiente atención con detalles sobre este punto.

Aclarado este punto, aunque expuesto con demasiada velocidad, digamos algunas palabras sobre el caudillo mismo. Este, que ha sido capaz de condensar en su alrededor toda una multitud que ha podido constituirse en el ideal del Yo de tantos individuos, irradia de su persona una como especie de efluviio magnético; para usar la palabra conocida, los psicoanalistas dicen *energía afectiva*, y es, en su esencia, el que tiene a la masa hipnotizada. Recordemos que anteriormente hemos hablado del estado hipnótico de la multitud, sobre el que tanto hincapié hizo Le Bon, o de la sugestión, de Mc Dougall. Ninguno de estos investigadores llegó a alcanzar en toda su amplitud la importancia del caudillo con respecto a este estado. Como dice Freud, para hablar de hipnotizado hay que suponer un hipnotizador, y, aunque parezca extraño, nadie hasta él había puntualizado la relación entre el estado sugestivo de la masa y su caudillo. El caudillo infunde afecto, admiración y hasta temor en ocasiones. Pero, por otra parte, al caudillo se le exige todo, hasta el sacrificio de su propia persona; y como cada uno de los individuos está identificado con él, no se le perdona el fracaso, pues el fracaso de él sería el fracaso de nosotros mismos.

Por eso, generalmente, la existencia del caudillo como tal es frecuentemente efímera. El caudillo ha de estar a su vez íntimamente ligado a la masa y compenetrado con ella hasta lo inverosímil, y estará dispuesto a dar su vida si el caso es necesario, y muchas veces, ante el fracaso, la misma multitud se encargará de sacrificarlo, empleando en ello todo el ensañamiento y toda la crueldad, con un sentimiento de venganza que, después de las explicaciones que hemos dado, nos será muy fácil comprender. La Historia nos muestra numerosos ejemplos de lo que acabamos de decir, y a la memoria de cada

uno de vosotros vendrán muchos de ellos. Desde César a Robespierre. ¿No estamos viendo en estos días a Trotsky y Zinovieff, caudillos de la Revolución rusa, desterrados en el Cáucaso, tal vez en el fondo por el delito de haber sobrevivido, mientras Lenin es para el pueblo ruso casi un dios porque supo morir a tiempo?

Y ya, para terminar, vamos a hacer unas cuantas consideraciones finales que juzgamos de la mayor importancia.

Se habrá observado que en el curso de esta conferencia hemos comparado en numerosas ocasiones el estado psicológico de la multitud al del hombre primitivo o del niño. Se recordará también que dijimos que, en la masa, el individuo, perdidas sus inhibiciones naturales, que en la vida individual constituyen nuestra ética toda, daba rienda suelta a las manifestaciones instintivas de su subconsciencia, y que, como decía Le Bon, el individuo, en la multitud, desciende unos cuantos escalones en la civilización. Es decir, que súbitamente, al formar parte de una masa, nos desprendemos de todo el caudal de refinamiento espiritual que muchos siglos de esfuerzos han depositado sobre nosotros colectivamente y los que nosotros mismos, individualmente, hemos logrado con nuestro propio trabajo, y, lo que es peor, nos desprendemos de todo ello con un cierto placer, con una indudable fruición; nos dejamos llevar por la masa, pero nos dejamos llevar a gusto. Protestaremos quizá algo, pero en el fondo nos agrada hasta, como decíamos antes, «aullar con los lobos». Trataremos, al principio, de rehuir la masa; pero una vez dentro, nos encontraremos complacidos. ¿Cómo explicarnos este resultado tan dolorosamente pesimista y trágico?

Nuestra civilización actual imprime una gran cantidad de restricciones a nuestros instintos, que aceptamos conscientemente gustosos en virtud del mecanismo de la «represión», concepto descubierto por el psicoanálisis, como ya dijimos, y como indicamos, acreedor del progreso social logrado. Sin embargo, así como en el individuo enfermo surgen los instintos reprimidos para mortificar la conciencia en forma

más o menos simbólica, cristalizados en síntomas patológicos, de igual modo en la colectividad surge periódica esa necesidad de liberación del caudal reprimido. Así nos explicamos la necesidad que la sociedad siente todavía de manifestaciones colectivas, en las que, roto el freno individual y desaparecida la sensación de responsabilidad, como pasa en la multitud, se realizan más o menos descaradamente nuestros instintos amortiguados. De ahí la existencia de fiestas como el Carnaval, en el que, como la misma palabra lo indica, la gente marcha al aval de la carne. Aun permanece en nosotros, modificada en apariencia, la psicología primitiva con su inconsciente afán de poderío y sus instintos demoletores del espíritu. El proceso evolutivo del espíritu está apenas iniciado. Llevamos demasiado pocos siglos de civilización para que deje de verse todavía tras la fina corteza de la cultura y del progreso material el hombre salvaje que aun llevamos dentro. Se ha demostrado evidente en la reciente gran guerra, en la que pudimos presenciar la increíble barbarización del juicio general, las recíprocas calumnias, la incesante ola de mentiras y la incapacidad de los hombres para contener al demonio de la sangre... Se nos dirá que mientras existan los instintos, y éstos tienen que existir, puesto que son la principal salvaguardia de la especie, existirá esta lucha encarnizada y surgirá incommovible la necesidad imperiosa de su manifestación. Cierto. Pero esto no basta para que nos desmoralicemos en la lucha que constantemente debemos mantener por la liberación del espíritu. Precisa meditar, precisa mirarnos a nosotros mismos, profundizar en lo más íntimo de nuestro subconsciente, que al fin es el que rige nuestra conducta. Y precisa «sublimar» nuestros instintos utilizando la extraordinaria fuerza creadora de los mismos para la obra de nuestro propio perfeccionamiento. Los grandes problemas de la Humanidad — se ha dicho — nunca se resolvieron por leyes generales, sino siempre únicamente por renovación de la actitud del individuo. Se nota, afortunadamente, en la actualidad un cierto

interés de los hombres hacia los grandes problemas psicológicos, y esto indica ya un afán laudable, de un propósito elevado; pero, como dice Jung, el psiquiatra varias veces citado, con cuyas palabras quiero terminar, «son demasiado pocos todavía los que se orientan hacia lo interno, hacia sí propio. Y todavía menos son los que se plantean la cuestión de si la mejor manera de servir a la sociedad humana no sería, en último término, que cada cual comenzase por sí mismo y ensayase, primero, aisladamente, en su persona y en su propio estado interior, aquella suspensión del orden establecido, aquellas leyes, aquellas victorias que pregona por encrucijadas y caminos, en lugar de exigir todo esto a sus conciudadanos. A todo el mundo le hace falta transformación, dislocación, liquidación de lo existente y renovación, pero nadie ha de cargar el peso sobre sus conciudadanos bajo ningún hipócrita subterfugio... La meditación del individuo sobre sí mismo, la conversión del individuo hacia el fondo del ser humano, hacia su propio ser, hacia su destino individual y social, es el principio para la curación de la ceguera que padece la hora presente».

INSTITUCION

IN MEMORIAM

MI DON FRANCISCO GINER (1)
(1906-1910)

por J. Pijoán.

Y 10. Los resultados. — Es la primavera del 1908. Un grupo de jóvenes están sentados a la sombra de unas encinas al pie del Guadarrama. Son como unos treinta; no da España para más. Se han reunido para hablar de *lo que hay que hacer*, si es que hay que hacer algo. Algunos han venido de provincias. Yo he hecho el viaje de Barcelona en el directo, y en tercera, naturalmente. En Tarragona ha subido N.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

con una gran almohada y algunas provisiones. En Madrid encontramos otros que vienen de Galicia; varios son andaluces.

Esto parecerá al lector como una parodia de los numantinos, con un poco de Rousseau y algo de Kant: el sueño de un Emilio español que ha leído la *Crítica de la Razón práctica*. Pero es positivamente histórico. Podría señalar con el dedo el lugar de la conspiración, y algunos que hoy son diputados y profesores lo recordarán también seguramente. Pero continuemos.

El objeto de la reunión, como ya he dicho, es decidir lo que hay que hacer, si es que hay que hacer algo. Los que vienen de provincias exponen el estado del país, los síntomas de descomposición que ven aparecer por todas partes. La emigración en Galicia, el separatismo en Cataluña y Vasconia, el hambre y el odio imperando en Andalucía, el matonismo político sustituyendo al caciquismo feudal en Castilla... La conversación a veces se anima; varios hablan a la vez, hasta que alguno consigue llamar la atención declarando que va a contar *una cosa mejor*—una nueva forma de abuso, de insolencia, de rapacidad, de atropello—. En ocasiones, el delito de lesa humanidad es tan enorme, que todos callan, se sienten avergonzados de que tales cosas sucedan en su Patria.

Yo me atrevo a insinuar que los organismos políticos deben estar bambolean-tes; con un empujón se derribaría todo; he visto al caciquismo desvanecerse en Barcelona, y creo que igual debería ocurrir en el resto de España. Añado:

—¡Debe haber multitudes de gentes deseando justicia! ¿Por qué no empezar por hacer como un censo de los descontentos y asociarlos después con cualquier excusa? Unas nuevas Sociedades de amigos del país a la moderna...

Todos callan. —¿Tienen miedo a la acción? ¿Es que ven dificultades que yo no puedo percibir? ¿Es que les asustan los peligros?—¡No, les paraliza el deseo de perfección, no están ciertos de que esto sea lo mejor! El Abuelo les ha preparado para la obra lenta, pero segura, y no se atreven a separarse de este camino.

Luis de Zulueta es el único que denuncia el verdadero punto flaco de mi proyecto:

—Para cualquier acción colectiva—dice poco más o menos—, deberíamos dar a nuestro idealismo un contenido político. Para mover a las gentes, tendríamos que precisar nuestros sentimientos y deseos en un ideal práctico, como el de *Unión y Progreso*, o algo así... Por vago que fuera, deberíamos tener un programa de gobierno, y esto sería hacer un partido, como fué la Unión Nacional... Tendríamos en contra a todos los demás partidos, nos atacarían con malas armas, deberíamos pagarles con la misma moneda... Tomarían represalias terribles con los pocos que se atrevieran a seguirnos.

Todos callan. ¡Adiós ensueños de pureza, adiós contentamiento en la noble obra para la cual se han preparado! Uno dice:

—Esto sería la política, ¡qué asco! ¡Si yo quisiera ser diputado, mañana mismo podría serlo, con tal que me dejara encasillar entre los liberales!

Otro dice:

—En la acción educativa, nuestro grupo pequeño, pero compacto, puede ser de alguna eficacia; al momento que entrásemos en los organismos políticos, nos disgregaríamos, y nuestro ideal tendría que diluirse para ser aprovechable en la práctica, mientras que ahora, empujando siempre, somos una causa de progreso continuado.

—¿Y por qué habría de disminuirse nuestro idealismo en contacto inmediato con la realidad?—digo yo—. Al contrario, aprenderíamos infinidad de cosas que ahora no conocemos. ¿Y por qué no ser diputados? Sí, diputados por el partido liberal, mientras no aparezca otra cosa mejor. Y unos con los liberales, otros con los socialistas, otros con los reaccionarios..., vigilar desde las encrucijadas del Parlamento la hora propicia de asestar a este régimen su golpe mortal.

No hay que decir cómo se protesta de estas palabras mías. ¡Diputados por uno de los partidos actuales! Esto es colaborar con el crimen. ¿Es que queréis volver a los tiempos de la excusa por *reserva mental*?

¡Oh, el maquiavelismo de hoja de lata de estos catalanes!

Se continúa hablando, hablando hasta que el relente nos obliga a movernos y a estirar nuestras piernas entumecidas. Yo insisto, y Zulueta y Palacios casi me animan; pero al fin soy arrollado por los *pueros*, que no comprenden acción posible sin contaminación.

Por la noche voy a ver al Abuelo. El ya está enterado de todo lo ocurrido; yo tengo un cierto temor al notar que me repite casi palabra por palabra todo lo que yo he dicho. Pero él, con infinita dulzura, hace sólo estas reflexiones, como si hablase con su propia alma:

—Sí, una acción política, o por lo menos una acción en la política, se va haciendo cada día más urgente. Pero nosotros no podemos, yo no puedo... Yo nunca he desanimado a los que tienen la vocación de hacer el sacrificio de ir al Parlamento o al Gobierno, y desde allí levantar el nivel moral de la nación. Muchos de mis amigos están allí, muchos de estos jóvenes que hoy protestaban acabarán por ir, y mucho bien resultará de ello... No pasarán muchos años sin que la mitad de estos jóvenes amigos nuestros no vengan a consultarme sobre el caso de conciencia: entre negarse o dejarse presentar diputados por su pueblo, en lugar del candidato oficial que todo el mundo aborrece. Y yo les diré: —Si pueden decorosamente ser elegidos diputados, séanlo.—La mayoría serán vencidos, si no en las elecciones, en su primera campaña parlamentaria; se ahogarán en los pasillos del Congreso, sentirán que se mueren en aquel ambiente corrompido, y vendrán a pedirme otra vez consejo. ¿Para qué? Para volverse a su pueblo. Y yo les diré: —Si pueden decorosamente abandonar el cargo que les han confiado, váyanse...; si no, muéranse de asco, ahóguense, pero aguanten sin dimitir. Algunos quedarán, algunos que, perdiendo algo de su pureza, estarán, sin embargo, mil codos más arriba de lo que se necesita en España para ser diputado. Cuando se trate de cometer alguna infamia, oiré que dicen: —No se puede contar con Fulano. ¡Estos hom-

bres de la Institución son imposibles! ¡Qué elogio, eh, imposibles...!

—Imposibles—repetía—, y no sólo para el crimen, sino para todo lo que sea vulgar, común y anticuado. Imposibles para todo lo muerto o prostituido. Sean ustedes los glóbulos rojos de este organismo social. Y no únicamente en las Cortes, sino en sus casas, en las calles, en los campos, cada uno en su profesión, el fermento activo, casi misterioso... Ve usted cómo esta acción política que usted proponía, sin ser mala, es infinitamente menos espiritual y, por consiguiente, menos eficaz, que la obra que estamos realizando. Yo quisiera hacer más que hacer un Parlamento, quisiera que ustedes difundieran una atmósfera moral, la que, además de otras muchas cosas, produjera también la reforma del Estado. Obsérvelo usted bien; digo: además de otras muchas cosas. Nuestro objetivo en el mundo no debe ser gobernar mejor ni ser mejor gobernados, sino simplemente ser mejores. ¡Cada día mejores! Todo lo demás nos será dado por añadidura; ¡qué tremenda verdad esta del Evangelio! Y también de Platón. Ya sabe lo que dice Sócrates en la República: que no son las riquezas—ni aun las leyes—las que producen la virtud, sino que de la virtud provienen la felicidad y riquezas para el Estado.

Por esto cuando me preguntan a mí cuál es mi política, contesto: Como doctrina, la más revolucionaria y agresiva posible; como procedimientos, los más ordenados y dentro de la legalidad posibles; ¡casi conservador! No me interesa esta revolución desde arriba, que propone Maura, ni la revolución desde abajo, que han hecho en Portugal. ¿Que si soy republicano? Pues claro que lo soy: como Platón, Calvino y Spinoza. ¿Que si soy católico? Claro que no; por lo menos no como el Cardenal Sancha y sus acólitos. ¿Que si quisiera cambiar la legislación? ¡Pues ya lo creo! Cuando pienso que me enterrarán, no junto a mi madre, sino en un cementerio civil, laico o como le llamen, si sólo puedo morir con sinceridad como he vivido... Pero, si no más con un gesto, moviendo un dedo,

podiera derribar todo esto, no lo haría. A menos de tener detrás un pueblo ya reformado, que lo exigiera, y en este caso ya no necesitaría de mí ni de nadie. ¡Oh, qué delicia si esto ocurriera!, ¡y pronto! Me iría a un pueblo de la Sierra, bien lejos de todos ustedes, a respirar el olor bendito de las cumbres desde que sale el sol hasta que se pone. A *vivir* del todo, en todo, para llegar al todo...

Y aquí se humedecieron sus ojitos ya viejos, y calló. Yo pensé en los Bodisatwas, que, después de haber llegado al completo renunciamiento, se reencarnan por amor.

¡Pobre D. Francisco! ¡Qué bondad la suya! Por esto yo no puedo resistir los comentarios necios de los que juzgan su obra ligeramente. No supo salvar el país — dicen—. Se apartó de la acción, desvió la juventud.—Ni como educador su obra es recomendable.—Su personalidad era demasiado fuerte, y sus mejores discípulos son como ediciones debilitadas de sí mismo, o sus caricaturas... Todos hablan igual, se mueven como él, tratan de imitarle hasta en el vestir, en su unción, en sus vacilaciones, etc., etc.

Yo no puedo oír estas cosas sin irritarme. Sembrados por España y por América hay centenares de hombres que, directa o indirectamente, han recibido luz e inspiración de D. Francisco. Cada uno es ahora mejor que no hubiera sido sin conocerlo, son lo mejor que podían ser, dadas sus imperfecciones y su carácter. Y ellos a su vez, en menor escala, influyen sobre otros, y éstos sobre otros.

He aquí los resultados. No pretendía más el Abuelo.

Como a España buscamos
por los campos través
la estrada romana
o el camino francés;
al oeste de América
a menudo encontramos,
en la loma desierta
el camino español.

Por aquí es que vinieron
nuestros viejos pasados;
¡la mujer a caballo
con el fraile detrás,

y la recua de indios
bastimentos llevando,
y en las aguas posando
en las horas de sol!

Yo me iba una tarde
con mi hijo chiquito,
que ya aprende latines
y endulza mi lar,
y en las horas sombrías
él modula la flauta
si me ve que en la Patria
yo me pongo a soñar...

Yo me iba una tarde
el camino a buscar,
y aquel hijo chiquito
como suele un rapaz
con sus recias preguntas
me obliga a pensar.
—Diga usted, señor padre,
diga usted, mi papá:
¿quién lo hizo el camino
y el primero a pasar?
¿Fué acaso el Abuelo
que murió tiempo ha,
el Abuelo Francisco,
que descansa en paz,
el que hacía caminos
en la España de allá?
Yo respondo al chiquito,
¡qué tristeza me da!
—El Abuelo Francisco
nunca vino hasta acá.
¡Los caminos que hacía
enseñarnos a amar,
Y en el fondo del alma
encontrar la verdad!

Él se queda escuchando
sin saber do mirar,
con sus ojos tan negros
se me pone a llorar.
Y si llora el chiquito,
llora el padre más...
que los dos abrazados
en la gran soledad,
¡ay, lloramos los días
de la España gran!

BOM VENTO...

por Victorino Nemesio.

Toda a pessoa medianamente informada
do que se passa no mundo não desconhece
que em Espanha, a dois passos do nosso

balcão, se opera de ha anos a esta parte um movimento cultural de grande vulto. O que nem todos saberão é que o Estado se manteve alheio a tal movimento, pelo menos durante muito tempo, o que não seria para admirar se apenas da especulação intelectual se tratasse. Mas não. A cultura espanhola, que faz hoje vulto no plano-relêvo espiritual da Europa, é qualquer coisa de organico, de vivo, e, portanto, atingiu necessariamente os quadros da instrução publica. Tocou no Estado; influiu no Estado: e tal era a evidencia da superioridade dessa cultura que o Estado não teve remedio senão deixar que ela entrasse afoitamente em grande numero das suas escolas, por mais contraria que ela seja ás directrices reconditas da governança de Madrid.

Isto é edificante. Nota-se sempre que se trata de un movimento de iniciativa particular, de fóra do Estado para dentro do Estado, do circulo livre de estudiosos para o instituto academico—movimento que se pode classificar de conspiração pedagogica, tanto mais que teve origem numa reacção de professores universitarios contra certas atitudes coactivas das regiões officiais.

O fulcro dessa renovação tão ampla e benemérita foi, como se sabe, a INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA, e a alma dela o falecido professor D. Francisco Giner de los Rios. A sinceridade e a modestia andaram, como duas fadas, á beira deste berço de uma Espanha maior e mais nobre, e, todavia, não velaram por ele as baionetas nem a muleta do matador... Foi obra de paz e concordia. Como nunca se socorreu do Estado, a Instituição não preparou serventurarios do Estado, embora tivesse sempre em mira a formação de consciencias de um estremado civismo; e, afastada da Igreja, tambem não criou fieis á Igreja, o que a não impediu de inculcar nos seus educandos un vivissimo espirito de religiosidade pura. E' o que um dos modernos animadores, o distinto ensaista Luis Zulueta, afirma lapidariamente nestas palavras dos seus *Ensayos Pedagogicos*: «Se llama Institución Libre porque es independiente del Estado y de la Iglesia».

Deixando agora de lado—tão conhecidos eles são—os exemplos que ilustrariam o valor e a importancia deste labor cultural, insistamos na natureza do grande ideal colectivo em tórno do qual ele desabrocha.

Esse ideal é tão livre como a instituição que o insoflou, e leva na propria liberdade o segrêdo do seu exito eminentemente nacional. Com efeito, ultrapassou se, ha muito, a concepção do Estado confissional ou definidor do credos, o unico susceptivel de impôr aos cidadãos regras que vão além da solidariedade social. As *élites* de Espanha assim o compreenderam. E, com prendendo-o, que fazem?

Provindas dos mais afastados polos da fé social, da fé religiosa e da fé politica, agregam-se em tórno de um ideal educativo que possibilite a colaboração de todos os espanhois; mais do que isso: agrupam-se em tórno do unico ideal que soporta o conceito geral de *ciudadão de Espanha*. Pois, dado que cada um pode escolher livremente o tipo das suas crenças, e dado que essas crenças sejam diferenciadas a ponto de se não tolerarem mutuamente, onde e como se podem topar os homens que se hão de avir como irmãos? Onde a Patria, *terra dos pais*, se os filhos contestam uns aos outros a legitimidade da nascença?

Os espanhois cultos do nosso tempo mandam de Espanha êste bom vento: um ideal superior, despreconceituoso, livre, que sofreia as paisões e faz da nação obra de amor. Isto não quiere dizer que a Espanha seja positivamente o Paraiso restaurado: o homem põe, Deus dispõe... Mas quiere dizer que, no silencio dos gabinetes e das escolas de Espanha, se trabalha pela liberdade como na melhor das republicas.

(Del *Diario de Lisboa*.)

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**