

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLIX.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1925.

NUM. 782.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los principios morales que cimentan la educación, por *Mr. J. Dewey*, pág. 129.— Educación vocacional, por *D. Luis Borruat*, pág. 137. Los principios del Plan Dalton, por *Miss Parkhurst*, página 142.— Revista de revistas: Francia: *Revue pédagogique*, por *D. Barnés*, pág. 148.

ENCICLOPEDIA

La minoría de edad penal, por *D.^a Alice Pestana*, página 149.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Prólogo a la obra «Filosofía y Sociología» de *D. Francisco Giner*, por *D. Julián Besteiro*, pág. 151.— Biblioteca circulante de niños de la *Institución*, Sección II, pág. 153.— Noticia, pág. 160.— Libros recibidos, pág. 160.

PEDAGOGÍA

LOS PRINCIPIOS MORALES QUE CIMENTAN LA EDUCACION

por *J. Dewey* (1).

Argumento.—I. La ética escolar es simplemente un aspecto de la teoría ética general, y puede ser tratado bajo dos encabezamientos: 1) el social; 2) el individual o psicológico. Son dos aspectos de conducta, aunque se fusionen en toda situación

(1) Del libro de *J. Dewey* *La escuela y el niño. Ensayos pedagógicos*, que publicará próximamente la Casa editorial «La Lectura».

concreta. Ilustración de estos aspectos con ejemplos tomados de la vida.

2. Esta posición puede ser aplicada a la moral. El valor social en la experiencia escolar abarca mucho más que un entrenamiento en la ciudadanía, ya que alcanza a todo campo de la actividad social en que el niño se desenvolverá luego, incluyendo la obediencia y el mando en una comunidad democrática moderna (que es una comunidad cambiante).

De aquí que no podamos aceptar afirmaciones formales respecto de la aspiración moral de la educación. Esta nos proporciona únicamente una categoría estéril de facultades mentales. Los ideales morales deben ser traídos a la tierra e interpretados en el hacer actual de los discípulos en la escuela.

3. La vida de la comunidad escolar debe ser entonces una vida real — no ejercicios para una existencia futura. El olvido de esta demanda crea: 1) una situación patológica, en la que la atención del maestro es dirigida a deshacer errores; 2) un formalismo, en el que se cultiva una escuela ética, creada *ad hoc*.

4. Las empresas de esta comunidad (el programa y los métodos) necesitan también ser imbuídas de realidad con un propósito social. Primero, en cuanto al método: el lenguaje no debe ser un instrumento formal, sino que debe emplearse para su uso presente; y cada discípulo debería encontrar su propio modo de expresión. Los estudios pueden proseguirse, no por su relación intrínseca con la experiencia pre-

sente, sino por estímulos externos: el afecto o el temor, o sea, por motivos antisociales de competencia. El principio opuesto lleva a la cooperación y al auxilio mutuo.

5. Aparte de este principio social fundamental, no tenemos criterio para el valor de la educación. La forma o la técnica no tienen finalidad, excepto en cuanto son necesarias para que se le subordine «el contenido», la experiencia consciente del hombre. Tómense ejemplos de la geografía.

6. Otra ilustración ejemplar, la significación de la historia para el niño. El pasado presenta, con frecuencia, una escena más simple, pero debe ser relacionada con el presente.

7. Los estudios que subrayan «la forma» han padecido siempre por falta de motivación. Las matemáticas pueden ilustrar esto.

8. ¿Qué tienen que ver entonces estas empresas con la moral? La relación es íntima, puesto que estas empresas, estos métodos, esta comunidad de vida en la escuela proporcionan un material social y una situación semejante a la que le espera en la más amplia sociedad a que conduce.

9. La ética como una materia individual: 1) el estudio del niño nos revela el origen de la conducta en los instintos y los impulsos; 2) debe ser examinada la vida individual para ver el conjunto del carácter en la infancia y la virilidad.

10. Tres rasgos predominantes de un «buen carácter»: 1) fuerza, 2) buen sentido, 3) sensibilidad y tacto; las cualidades activa, intelectual y emocional del espíritu contribuyen todas a completar un carácter.

11. Permítasenos juzgar el trabajo de la escuela por esta norma ética: *a)* La mera inhibición no tiene valor; *b)* El buen sentido y el juicio sólo pueden ser ejercitados en la investigación activa; *c)* La emoción, además, sólo puede ejercitarse en las situaciones sociales adecuadas y en el material estético.

12. Conclusión: la necesidad de una fe estricta en la realidad de los principios morales que profesamos.

* * *

1. Es indudable que no puede haber dos series de principios éticos o dos formas de teoría ética, una para la vida en la escuela y la otra para la vida fuera de la escuela. Como la conducta es una, uno deben ser también los principios de la conducta. La tendencia frecuente a discutir la moral de la escuela, como si ésta fuera una institución por sí misma, y como si su moral pudiera ser afirmada sin referencia a los principios científicos generales de la conducta, me parece lamentable. Los principios son los mismos. El punto especial de contacto y aplicación es el que varía con las diferentes condiciones. No haré, por consiguiente, ninguna apología, comenzando con las afirmaciones que me parecen de universal validez y alcance, y considerando después el trabajo moral de la escuela como un caso especial de estos principios generales. Tampoco se debe olvidar que los límites de espacio me impiden toda amplificación y cualificación, y que, en lo que a la forma concierne, el material será presentado en una forma dogmática. Espero, sin embargo, que no parecerá dogmático en cuanto al espíritu, porque todos los principios afirmados son, a mi juicio, capaces de una justificación puramente científica.

Toda teoría ética tiene dos fases. Requiere ser considerada desde dos puntos de vista diferentes, y ser formulada en dos series diferentes de términos. Estos son el social y el psicológico. No se trata, sin embargo, de una división, sino simplemente de una distinción. La ética psicológica deja de cubrir parte del campo, y reclama la ética social, para que abarque el territorio que quedó intacto. Entre ambas comprenden la esfera total de la conducta. La distinción no implica una división ni tampoco un compromiso o fusión, como si en un punto desecháramos la visión psicológica y necesitáramos suplirla por la sociológica. Toda teoría es completa y coherente, dentro de sí misma, hasta donde concierne su propio fin o propósito. Pero la conducta es de tal naturaleza, que requiere ser afirmada desde dos puntos de vista. La razón de esta distinción puede

concebirse teniendo en cuenta que el individuo y la sociedad ni se oponen ni se separan mutuamente. La sociedad es una sociedad de individuos, y el individuo es siempre un individuo social. No tiene existencia por sí mismo. Vive en, para y por la sociedad, justamente como la sociedad no tiene existencia sino en y mediante los individuos que la forman. Pero nosotros podemos formular uno y el mismo proceso (como, por ejemplo, decir la verdad) desde el punto de vista de lo que ocurre en la sociedad, como un conjunto, o con referencia a lo que concierne al individuo particular. La última fórmula será psicológica; la primera, social, en cuanto a su propósito y a sus términos.

Ahora bien: si se trata de dos puntos de vista y ésta es simplemente la diferencia, necesitamos señalar primero qué sea lo que fije los dos puntos de vista. ¿Por qué son necesarios? ¿Por qué la conducta tiene dos aspectos? De un lado, la conducta es una forma de actividad. Es un modo de operación. Algo que alguien hace. No hay conducta sino donde se da un agente. Considerada desde este punto de vista, la conducta es un proceso que tiene su forma y su modo particulares, como si dijéramos, su mecanismo motor especial. Es decir, es algo que el agente hace de un cierto modo; algo que es una consecuencia del agente mismo, y que efectúa ciertos cambios dentro del agente considerado como agente o hacedor. Ahora bien: cuando preguntamos cómo se desenvuelve la conducta, qué suerte de *hacer* es, cuando la discutimos, que a esto equivale, con referencia a un agente de que procede y cuyos poderes modifica, nuestra discusión es, necesariamente, psicológica. La psicología fija así, para nosotros, el *cómo* de la conducta, el modo según el cual tiene lugar. Es necesaria la consideración desde este punto de vista, porque es indudable que las modificaciones en los resultados o productos deben proceder de los cambios en el agente o hacedor. Si queremos lograr que se hagan ciertas cosas, tenemos que comenzar por cambiar la maquinaria que las hace.

Espero que el término «maquinaria» no

será aquí mal comprendido, tomándole en un sentido muerto y mecánico. Todo lo que aquí se da a entender es que el modo de acción del agente individual modifica el producto o lo que es hecho, justamente como el modo particular según el que trabaja una máquina modifica el producto en esa dirección. El agente individual tiene una cierta estructura y ciertos modos de operar. Esto es, sencillamente, lo que es referido a una maquinaria.

Pero la conducta tiene un *qué* lo mismo que un *cómo*. Hay algo que se hace, lo mismo que hay un modo de hacerlo. Hay fines, productos, resultados, lo mismo que hay modos, medios y procesos. Ahora bien: cuando consideramos la conducta desde este punto de vista (es decir, con referencia a su materia, contenido o valor concreto), consideramos la conducta desde un punto de vista social — desde el lugar que ocupa, no simplemente con referencia a la persona que lo hace, sino con referencia a la situación total y viva en que entra.

El punto de vista psicológico de la conducta se refiere entonces al problema del agente, de cómo opera el individuo; y el social, a aquello que el individuo hace o necesita hacer, considerándole como miembro de un conjunto más amplio.

Podemos poner un ejemplo, tomándolo de la vida comercial. Un hombre abre una fábrica de tejidos de algodón. Su ocupación puede ser considerada desde dos puntos de vista. El individuo que fabrica los tejidos no origina su demanda. La sociedad es la que necesita vestidos, y es, por consiguiente, la que suscita en el fabricante el fin o aspiración. La necesidad social de cierta cantidad de tejidos y de ciertas cualidades y clases variables crea una situación externa respecto de las operaciones del fabricante, y es la que fija la significación y el valor de lo que éste hace. Si no fuera por estas necesidades y demandas especiales, la ocupación del fabricante sería puramente formal. Lo mismo pudiera dedicarse a acumular y a dispersar la arena en el desierto.

Pero, por otra parte, es preciso que la sociedad tenga satisfechas sus necesida-

des y realizados sus fines mediante las actividades de algún individuo o grupo específico de individualidades. Las necesidades quedarán sin satisfacer, a menos de que alguien tome como tarea especial el satisfacerlas. Así, podemos considerar la manufactura del tejido de algodón, no solamente desde el punto de vista de la posición que ocupa en el amplio conjunto social, sino también como un modo de operación que, simple como modo, es completo en sí mismo. Después que el fabricante ha determinado el fin que tiene que satisfacer (la clase y cantidad de algodón que necesita producir), tiene que considerar el modo mejor y más barato de producirlo y de servirlo en el mercado. Tiene que trasladar su atención de los fines a los medios. Tiene que ver cómo hacer de su fábrica, considerada como un modo de actividad, el agente mejor organizado posible. Para esto no será lo que menos le sirva el pensamiento de las necesidades urgentes y aun apremiantes que la sociedad experimente. Se preocupará de resolver el problema sólo desde el punto de vista del número y de la naturaleza de las máquinas que deba procurarse, de los obreros que deba emplear, de cómo deba pagarlos, de cómo y dónde comprará sus primeras materias y de qué medios se servirá para transportar sus productos al mercado. Ahora bien: aun cuando se trata aquí solamente de medios para un fin social más amplio, sin embargo, para que puedan convertirse en verdaderos medios y realicen la función que les corresponde, deben ser considerados entretanto como verdaderos fines en sí mismos. Porque la fábrica es una actividad en sí misma, de la cual son ellos factores, y así debe ser concebida.

2. Creo que este paralelismo puede ser aplicado a la conducta moral sin cambiar un solo principio. No es el individuo como tal individuo el que demanda finalmente la acción moral, el que establece el fin definitivo o proporciona las normas finales de valor. Es la constitución y el desenvolvimiento de la vida más amplia en que entra la que plantea estas exigencias. Pero cuando nos aproximamos a la cuestión de cómo

el individuo tiene que satisfacer la exigencia moral, de cómo tiene que realizar los valores dentro de sí mismo, la cuestión concierne al individuo como agente. Aquí es preciso responder en términos psicológicos.

Traslademos a la escuela el escenario de la discusión. El niño que se educa en ella es un miembro de la sociedad, y debe ser como tal miembro cuidado e instruído. La responsabilidad moral de la escuela y de los que la conducen se contrae ante la sociedad. La escuela es, fundamentalmente, una institución, erigida por la sociedad, para ejercer una cierta labor específica, manteniendo la vida y haciendo avanzar el bienestar de la sociedad. El sistema educativo que no reconociese este hecho de la responsabilidad moral que le incumbe sería incompleto y caduco. No haría lo que por su existencia está llamado a hacer y lo que pretende hacer. De aquí la necesidad de discutir la estructura entera y la actividad específica del sistema escolar desde el punto de vista de la posición y de la función moral respecto de la sociedad.

Lo que hemos dicho constituye un lugar común. Pero la idea se toma, ordinariamente, de un modo limitado y rígido. La labor social de la escuela se limita, con frecuencia, al adiestramiento de la ciudadanía, y la ciudadanía se interpreta en un sentido tan estrecho, que se limita a la capacidad para votar inteligentemente, a una buena disposición para obedecer las leyes, etcétera. Pero es fútil contraer y rebajar de este modo la responsabilidad ética de la escuela. El niño constituye una unidad y debe vivir su vida como un ser integral unificado, o sufrirá y hará sufrir a los demás. Poner aparte una de las numerosas actividades sociales de las que el niño lleva ya en sí el germen y definir la obra de la escuela en relación con ella equivale a imaginar un sistema complicado de cultura física que se propusiera desenvolver exclusivamente los órganos de la respiración independientemente de los otros órganos y de las otras funciones. El niño forma un todo orgánico desde el punto de vista intelectual, social y moral, lo mismo que

desde el punto de vista fisiológico. El fin moral que determina la actividad educativa debe, por consiguiente, ser formulado de una manera orgánica, viva. Debemos enfocar el niño como un miembro de la sociedad, y esto, en el sentido más amplio, y exigir que la escuela le haga capaz de comprender su dependencia respecto de la sociedad, y de aceptar esta solidaridad.

El niño no será sólo un ciudadano con derecho al voto y que deba someterse a las leyes; será también miembro de una familia, y, según todas las probabilidades, tendrá la responsabilidad de alimentar y educar descendientes que aseguren la continuidad de la raza. Será un trabajador entregado a la actividad que sirva para mantener la vida social y que asegure su independencia y su dignidad. Será ciudadano de un municipio, miembro de un grupo humano, cuya vida moral deberá elevar y al cual aportará algunos de los beneficios y de las bellezas de la civilización. En la realidad concreta, la vida ofrece una variedad incalculable de ocasiones en que el individuo deba obrar en vista del bien de la sociedad. Para que el niño sea capaz de ello, es preciso que se le instruya en la ciencia, el arte, la historia, etc.; que conozca los métodos esenciales de investigación y los instrumentos indispensables del cambio y la comunicación. Esto supone un cuerpo sano y bien entrenado, ojo y mano hábiles, hábitos de destreza, de perseverancia, y, por encima de todo, de servicialidad y de abnegación. Aislar las relaciones que el niño tendrá más tarde como ciudadano de todo el sistema de relaciones en que está actualmente entrelazado, suponer que existen estudios particulares o un método de educación especial que pueden hacer del niño un buen ciudadano, imaginarse, en otros términos, que un buen ciudadano es algo más que un miembro abnegado y consciente de la sociedad, es una superstición que es de esperar que desaparezca pronto de las discusiones pedagógicas.

Otro punto todavía. La sociedad de que el niño es un miembro es en los Estados Unidos una sociedad democrática y progresiva. El niño debe ser educado para la

dirección tanto como para la obediencia. Debe tener el poder de dirigirse a sí propio y de dirigir a los demás, la capacidad para administrar, la habilidad para asumir posiciones de responsabilidad. Esta necesidad de educar para la jefatura es tan grande desde el punto de vista industrial como desde el político. Los negocios de la vida caen cada vez más bajo la visión y la habilidad para percibir y efectuar combinaciones.

Además, las condiciones de la vida están en continuo cambio. Nos movemos en medio de un desenvolvimiento industrial y comercial tremendo. Nuevas invenciones, nuevas maquinarias y nuevos métodos de transporte y de comunicación invaden diariamente el escenario. Es absolutamente imposible educar al niño para ninguna estación fija en la vida. En tanto que la educación fuese conducida consciente o inconscientemente sobre esta base, prepararíamos para el porvenir ciudadanos parásitos o retardatarios del movimiento progresivo. En vez de cuidar por sí mismo y por los demás, llega a ser de los que necesitan ser cuidados. Aquí también la responsabilidad ética de la escuela desde el punto de vista social debe ser interpretada con el más amplio y libre sentido posible; debe ser equivalente al adiestramiento del niño, suficiente para darle posesión de sí mismo, para que pueda no sólo adaptarse a los cambios que sobrevengan, sino también modelar y dirigir estos cambios.

Es necesario aplicar esta concepción del niño como un miembro de la sociedad de un modo específico para poder determinar los principios éticos de la educación. Fuera del pensamiento de participación en la vida social, la escuela no tiene otro fin ni aplicación. Confinándonos en la escuela como una institución aislada, no tenemos principios éticos directivos finales, porque no tenemos objeto ni ideal. Pero se ha dicho que el fin de la educación puede ser formulado en términos puramente individuales. Se ha dicho, por ejemplo, que es el desenvolvimiento puramente armónico de todos los poderes del individuo. Aquí

no se nos ofrece, al parecer, ninguna referencia puramente individual a la vida social, ni a la acción como miembro de un conjunto y, sin embargo, se arguye que tenemos una definición adecuada y perfecta de cuál sea la aspiración de la educación. Pero si se toma esta definición independientemente de las relaciones sociales, nos encontraremos que no tenemos ninguna norma ni criterio para decir la significación de ninguno de los términos aludidos. No sabemos qué sea un poder o capacidad, ignoramos qué sea el desenvolvimiento y no conocemos en qué consista la armonía; un poder es un poder con referencia al uso a que se aplica, a la función para la que sirve. No hay nada en el proceso de un ser humano, tomado de un modo aislado, que proporcione fines normativos y sirva para destacar nuevos poderes. Si prescindimos de la aspiración procedente de la vida social, no nos queda sino la antigua «facultad psicológica» para tener que decir qué se entiende por poder, en general, y qué por poderes específicos. La idea se reduce a enumerar una lista de facultades—percepción, memoria, razonamiento, etc.—y afirmar entonces que cada uno de estos poderes necesita ser desarrollado. Pero esta afirmación es vaga y formal. Reduce el adiestramiento a una gimnasia vacía.

Los poderes agudos de observación y de memoria pueden desenvolverse estudiando el carácter; la precisión en el razonamiento puede ser obtenida por la discusión de las sutilezas escolásticas de la Edad Media. El hecho simple es que no hay facultad aislada de observación, ni memoria ni razonamiento, como no hay una facultad original para la carpintería o la ingeniería. Estas facultades significan simplemente que los impulsos y hábitos particulares han sido coordinados y encauzados para realizar ciertos géneros definidos de trabajo. Lo mismo puede decirse de las llamadas facultades mentales. No hay poderes en sí mismos, sino que lo son sólo con referencia a los fines para los cuales están destinados y cuyo servicio tienen que realizar. De aquí que no

puedan ser localizados ni discutidos como poderes sobre una base teórica, sino sólo práctica. Necesitamos conocer la situación social con referencia a la cual tiene el individuo que utilizar su habilidad para observar, recoger, imaginar y razonar antes de que tengamos ninguna base inteligente y concreta para decir lo que un entrenamiento de los poderes mentales significa actualmente, sea en sus principios generales, sea en sus detalles de actuación. Nosotros no tenemos ideales morales ni normas morales para la vida escolar, salvo en cuanto lo interpretamos en términos sociales. Comprender lo que hace la escuela actualmente, descubrir defectos en sus prácticas y formar planes para su progreso significa tener una clara concepción de lo que la sociedad requiere y de la relación de la escuela con estos requerimientos.

Es tiempo, sin embargo, de aplicar este principio general para darle un contenido algo más definido. ¿Qué significa el principio general cuando enfocamos a su luz el sistema escolar vigente? ¿Qué defecto señala este principio? ¿Qué cambios indica?

La conclusión fundamental debe convertirse en una institución social y vital en una mayor extensión que al presente. Yo digo que hay una escuela de natación en Chicago donde se enseña a la juventud a nadar sin echarse al agua, adiestrándole repetidamente en los diversos movimientos que son necesarios para nadar. Cuando se le pregunta a uno de los jóvenes, así entrenados, qué hará cuando llegue al agua, replicará lacónicamente: «hundirme». La historia es verdadera, pero si no lo fuera, parecería una fábula a propósito para tipificar el estado de la escuela juzgada desde el punto de vista de su relaciones éticas con la sociedad. La escuela no puede ser una preparación para la vida social, sino en cuanto reproduce, dentro de sí misma, las condiciones típicas de la vida social. La escuela está al presente consagrada en gran parte, a la frívola tarea de Sísifo. Tiende a formar prácticamente un hábito intelectual en los niños para usarlo en una

vida social que parece mantenerse cuidadosamente alejada del niño, el cual es así penosamente adiestrado. El único modo de preparar para la vida social es sumergirle en la vida social. Formar hábitos de utilidad y eficacia social, aparte de toda necesidad y motivo social directo, y aparte de toda situación social existente, es lo mismo que enseñar al niño a nadar mediante movimientos realizados fuera del agua. Se prescinde de la condición indispensable y los resultados son, por lo mismo, fútiles.

La mayor y más comúnmente lamentada separación en la escuela entre la educación moral y la intelectual, entre la información adquirida y el desenvolvimiento del carácter, es, simplemente, una expresión del fracaso para concebir y construir la escuela como una institución social con una vida y un valor social en sí misma. Si se prescinde de que la escuela es una comunidad viva embriónica, pero típica, el entrenamiento moral será en parte patológico y en parte formal. Es patológico en cuanto que la insistencia recae en la tendencia a corregir los defectos de conducta, en vez de formar hábitos de positivo servicio. El maestro es necesariamente forzado a una posición en la que su cometido respecto de la vida moral de los discípulos toma ampliamente la forma de estar alerta para impedir que la escuela no se conforme con las reglas y con la rutina. Estas regulaciones, juzgadas desde el punto de vista del desenvolvimiento del niño, son más o menos convencionales y arbitrarias. Son reglas que tienen que ser dictadas para que puedan desenvolverse los modos existentes del trabajo escolar; pero la falta de necesidad inherente en el trabajo escolar se refleja en un sentimiento por parte del niño de que la disciplina moral de la escuela es algo arbitraria. Toda condición que impele al maestro a notar el fracaso mejor que la salud del crecimiento subraya el punto falso y determina distorsión y perturbación. La atención a la falta en el proceder es un incidente más bien que la fase importante. El niño debe tener una conciencia positiva de sí mismo y ser capaz de juzgar y criticar su acto respectivo desde

el punto de su referencia a la labor que tiene que realizar. Sólo de este modo tiene una valoración normal y saludable, capacitándole adecuadamente para apreciar sus defectos y para estimarlos en su justo valor.

Al decir que el adiestramiento moral de la escuela es en parte formal, doy a entender que los hábitos morales que son especialmente puestos de relieve en la escuela son hábitos creados *ad hoc*, como si dijéramos. Los mismos hábitos de prontitud, industria o habilidad, no interferencia con el trabajo de los demás y fidelidad a la tarea impuesta, que son especialmente inculcados en la escuela, son hábitos moralmente necesarios, simplemente porque el sistema escolar es el que es y hay que conservarlo intacto. Si concedemos que es así, que el sistema escolar actual es inviolable, estos hábitos representan ideas morales permanentes y necesarias; pero, justamente en tanto que el sistema escolar es en sí mismo aislado y mecánico, la insistencia en estos hábitos morales es más o menos irreal, porque el ideal a que se refieren no es en sí mismo necesario. Los deberes, en otras palabras, son claramente deberes escolares, no deberes vitales. Si comparamos esto con el hogar bien ordenado, encontramos que los deberes y responsabilidades que el niño tiene que reconocer y asumir no pertenecen a la familia como una institución especializada y aislada, sino que proceden de la naturaleza de la vida social de que la familia participa y a la cual contribuye. El niño debe tener exactamente los mismos motivos para obrar rectamente y ser juzgado exactamente por las mismas normas en la escuela que el adulto en la más amplia vida social a que pertenece. El interés en el bienestar de la comunidad, un interés que es intelectual y práctico, tanto como sentimental—un interés por percibir todo lo que se realiza por el orden y por el progreso social y por poner en ejecución estos principios—, es el último hábito ético, al cual deben ser referidos todos los hábitos escolares especiales, si es que han de estar animados por el soplo de la vida moral.

4. Podemos aplicar esta concepción de la escuela como una comunidad moral que refleja y organiza en forma típica los principios fundamentales de toda la vida de la comunidad, tanto a los métodos como a la materia de la instrucción.

En cuanto a los métodos, cuando se aplica este principio, se entiende que el énfasis debe colocarse sobre la construcción y la producción mejor que sobre la absorción y el mero aprendizaje. No conseguimos reconocer lo esencialmente individualistas que son los últimos métodos, y con qué inconsciencia, pero también con qué certeza y eficacia, reaccionan sobre el modo que tiene el niño de juzgar y de actuar. Imagínense cuarenta niños embargados en la lectura del mismo libro y preparando y recitando la misma lección un día tras otro. Supóngase que esto constituye durante mucho tiempo la principal parte de su labor y que son continuamente juzgados desde el punto de vista de lo que son capaces de adquirir en una hora de estudio y de reproducir en una lección de una hora. No habría aquí ninguna oportunidad para ninguna división social o moral del trabajo. No habría ninguna oportunidad para que cada niño haga nada específicamente propio, con lo cual pueda contribuir al acervo común al mismo tiempo que participa en la producción con los demás. Todos están consagrados exactamente al mismo trabajo y para lograr los mismos resultados. El espíritu social no se cultiva, de hecho, mientras este método logra sus resultados y se atrofia gradualmente por falta de uso. Es fácil de ver, desde el punto de vista intelectual, que una razón por la cual la lectura en alta voz es tan defectuosa es porque el motivo real para el uso del lenguaje—el deseo de comunicar y de aprender—no es utilizado. El niño conoce perfectamente bien que el maestro y todos sus discípulos tienen ante sí los mismos hechos e ideas que tiene él; no les da en absoluto nada nuevo. Y puede preguntarse si la falta moral no es tan grande como la intelectual. El niño nace con un deseo natural de producirse, de hacer; en otras palabras, de servir. Cuando no se hace uso de esta tendencia,

cuando son tales las condiciones que hay una sustitución de motivos, la reacción contra el espíritu social es mucho más amplia que lo que tenemos idea, especialmente cuando la carga del trabajo, semana tras semana, cae de ese lado.

Pero la falta del cultivo del espíritu social no es todo. Se inculcan motivos y normas positivamente individualistas. Tienen que encontrarse algunos estímulos para mantener a los niños aplicados a sus estudios. El mejor será su afecto hacia el maestro, junto con un sentimiento de que, procediendo así, no viola las reglas escolares y contribuye de ese modo al bien de la escuela negativa, ya que no positivamente. Nada tengo que decir contra estos motivos sino que son inadecuados. La relación entre la obra hecha y el afecto por una tercera persona es externa, no intrínseca. Es, por tanto, susceptible de quebrarse, siempre que se cambien las condiciones exteriores. Además, esta adhesión a una persona particular, aun cuando sea, en un sentido, social, puede llegar a ser tan aislada y exclusiva, que tenga una cualidad positivamente egoísta. En todo caso, es preciso que el niño pueda libertarse gradualmente de este motivo relativamente externo para llegar a una apreciación del valor social de lo que tiene que hacer por su propia cuenta y de sus relaciones con la vida como un conjunto, no como lánguidamente ligado con dos o tres personas.

Pero, desgraciadamente, el motivo no está siempre en este relativo óptimo, sino que está siempre mezclado con motivos inferiores, que son claramente individualistas. El temor es un motivo que entra casi seguramente—no necesariamente—no ya como un temor físico o un temor al castigo, pero sí un temor a perder la aprobación de los demás; el temor al fracaso, tan extremado y sensitivo que llegue a ser morboso. Entran también, por otra parte, la emulación y la rivalidad. Precisamente porque todos están haciendo el mismo trabajo y son juzgados (lo mismo en las lecciones que en los exámenes, con referencia a la graduación y a la promoción) no desde el punto de vista de sus motivos ni de los fines que se

aspira alcanzar, se apela indebidamente al sentimiento de superioridad. Los niños son juzgados con referencia a su capacidad para presentar la misma serie de hechos e ideas externas. Por consiguiente, deben ser jerarquizados sobre la base de esta norma puramente objetiva. El débil pierde gradualmente el sentimiento de su capacidad y acepta una posición de inferioridad continua y persistente. El efecto de esto sobre el respeto de sí propio y el respeto por la obra no es necesario ponerlo de relieve. El más fuerte es movido a glorificarse, no de su fuerza, sino de ser más fuerte que los demás. El niño es prematuramente lanzado en la región de la competencia egoísta, y precisamente en una dirección en la que la competencia es menos deseable; es decir, en lo espiritual y lo intelectual, donde la ley que debe regir es la de la cooperación y la participación.

No puedo detenerme a describir el reverso. Sólo puedo decir que la introducción de todo método que apele a los poderes activos del niño, a sus capacidades en la construcción, la producción y la creación, marca una oportunidad para trasladar el centro de la gravedad ética desde una absorción, que es egoísta, a un servicio que es social. Tendremos ocasión más adelante de hablar de estos mismos métodos desde el lado psicológico, esto es, de su relación con el desenvolvimiento de los poderes particulares del niño. Estamos hablando aquí de estos métodos con referencia a la relación que tienen con un sentimiento de la vida comunal, con un sentimiento de una división del trabajo que capacita a todos para prestar su peculiar contribución y para producir resultados que han de ser juzgados, no simplemente como resultados intelectuales, sino desde el punto de vista del motivo de la devoción al trabajo y de la utilidad para los demás.

El adiestramiento manual es más que manual; es más que intelectual; en manos de un buen maestro conduce fácilmente, y casi por sí mismo, al desenvolvimiento de hábitos sociales. Desde el punto de vista de la filosofía de Kant, ha sido un lugar común en la teoría del arte que uno de sus

rasgos principales es el de que sea universal; esto es, que no sea el producto de ningún deseo o apetito puramente personal, o que sea capaz de apropiación meramente individual, pero que su valor sea compartido por todo el que lo percibe.

El divorcio entre lo intelectual y lo moral tiene que continuar inevitablemente en nuestras escuelas (a despecho de los esfuerzos de los maestros individuales), en tanto que haya un divorcio entre el aprender y el hacer. La tentativa para adscribir la consideración moral genuina al mero proceso de aprendizaje y a los hábitos que surgen paralelamente a él pueden determinar solamente un adiestramiento inficionado de formalismo, de arbitrariedad y de una preocupación excesiva e injustificada al fracaso de la conformidad y la adaptación. Lo que se ha realizado como actualmente se hace muestra solamente las posibilidades que se suscitarían con las relaciones éticas más orgánicas envueltas en métodos de actividad, en los que se ofrecieran oportunidades para la reciprocidad, la cooperación y el mutuo servicio.

(Continuará.)

EDUCACIÓN VOCACIONAL

por Luis Borruat.

Vocacionalizar la educación no supone dar una profesión, aunque sí prepara para ella. Supone insinuarla o despertarla dentro de un grupo de actividades afines con las aptitudes del individuo, por el ejercicio y encauzamiento de esas actividades. Supone más: supone darles «acomodo» definitivo, si fueran fruto de la acción creadora o enmendadora de la escuela.

La vocación deriva de un sinnúmero de factores sociales y personales relacionados con los problemas de la vida. La escuela primaria, por lo tanto, dentro de las exigencias mínimas de su concepto biotécnico, tiene la obligación no sólo de atender con amplitud lo que concierne al período «adquisitivo» del escolar, sino muy parti-

cularmente el «evolutivo», que marca el principio de la formación de la alta personalidad del niño y, con ella, el juego regular de los procesos subjetivos en armonía con el porvenir del educando y su adaptación al medio. No otra cosa pretenden Fisher y Viviani en sus leyes o Dewey en sus nuevas orientaciones paidológicas.

Si el individuo nace con aptitudes que lo capacitan para adaptarse al medio, y si éste, llámese social, familiar o escolar, conspira contra ellas, estorbando su eclosión, ahogándolas o disipándolas, se comprobará un fracaso en el agregado social, traducido en un desequilibrio, que se palpa hoy, capaz de comprometer el valor energético de su fuerza dinámica cuando deba entrar en acción en los campos de actividades de los progresos humanos, cada día más complejos.

A los 12 años, el niño ha salvado el período de educación elemental, y sin peligro para la continuación de su desarrollo integral, puede y debe orientársele para el futuro. En este momento hay en él labor introspectiva intensa, estados de conciencia definidos que permiten su «acomodación» al medio. Hay también un acentuado principio de visualización del porvenir. Por eso conceptuamos ese momento psicológico como álgido, casi siempre decisivo, oportuno para las «explotaciones» concordantes con la lucha individual y colectivamente consideradas.

Vamos más lejos. Vemos en la Universidad un peligro, como en la escuela normal y otros institutos de alta alcurnia, no porque sean innecesarios, sino porque no es concebible que en ellos se vuelque toda la humanidad, porque la humanidad suponga, por falsa sugestión o defectos en su contextura orgánica, que en ella encuentre el secreto de un mayor bienestar individual.

Basta echar una mirada a las escuelas industriales, a las de agricultura y a todas aquellas que tengan relación con los oficios, y la evidencia saltará a la vista.

La escuela vocacional no puede fracasar, porque es escuela de «trabajo», de «vida». Es el tipo definido que perdurará

por siempre, sin otros cambios que los impuestos por el progreso. El niño quiere trabajo, quiere acción que se traduzca en reacciones, que son para él el nervio central de su propia existencia en todo su vasto concepto biológico.

No podemos decir lo mismo de nuestros actuales institutos educacionales, de «contextura precaria o inútil».

La escuela primaria, con su orientación actual, impone violentamente rumbos a un importante grupo de escolares que se «atrevió» a salvar el sexto grado, para luego fracasar en el Colegio Nacional, en la Escuela Normal o en la Universidad. El gran grupo de escolares, la inmensa mayoría deserta desde el segundo grado y se dispersa sin que la educación le haya servido sino para engrosar la masa informe de los semianalfabetos. Y si no es así, que nos desmientan los directores de las escuelas de agricultura, de ganadería, de comercio, de artes y oficios, y aun de las normales y colegios nacionales, y nos digan unos por qué sus aulas se ven precariamente concurridas de aspirantes a las artes manuales y otros qué clase de «factura» les enviamos desde nuestras «ponderadas» escuelas primarias.

Con todo, la escuela vocacional no se impondrá de hoy a mañana. Creerlo así implica desconocer el proceso adaptativo que debe sufrir la reforma sin imposiciones bruscas ni violencias intempestivas. Su florecimiento esporádico será su muerte inevitable. La reforma debe iniciarse desde la escuela primaria; debe obrar sobre las generaciones en plena evolución psicofísica, sin descuidar el ambiente social y familiar, que deben ser reeducados en cuanto al concepto anquilosado que tienen de las finalidades que persigue la escuela.

La escuela primaria debe transformarse en centros de trabajo; no basta que el niño sea un receptor más o menos pasivo de actividades puramente mentales. Si a ese papel se redujera la escuela, no temo en proclamar su ineficacia desde ahora.

Hablar de virtudes morales, del ejercicio de personalidad del niño, del cultivo de sentimientos altruistas, de dignidad per-

sonal y colectiva, de solidaridad social, de ayuda mutua, en el ambiente dogmático, de disciplinas impuestas violentamente, donde el respeto no es una derivación, sino una imposición; donde el ejercicio integral de las aptitudes del hombre no se efectúa; hablar de todas esas cosas y no practicarlas, no es educar.

¡Quién lo diría! La escuela trasformada en centro de trabajo tiene la gran virtud de ser uno de los factores más interesantes para obtener tan bellas finalidades. ¿Cuál es la razón? La vida en común, la necesaria colaboración, la espontaneidad, la distribución racional y equitativa de las cargas y responsabilidades, la necesaria intensificación y coordinación del conjunto de actividades, etc. En este caso, el niño es instrumento de su propia educación, y el maestro, su guía antes que su verdugo. La escuela así planeada, la escuela del trabajo, atraerá al niño a su seno, será agradable, solicitada. No habrá bancos desocupados, ni dispersión escolar. No necesitaremos invocar a Tolstoy, Eslander, Dewey o Lunatcharsky, porque en nuestra propia casa podemos llevar a buen término la obra con sólo cambiar la estructura de nuestros programas escolares.

Como la escuela vocacional es escuela de acción, como es un centro de actividades dinamizadas en todo sentido, como es el crisol donde la personalidad del hombre se forma aplicando sus actividades a la producción de algo, se podrá preguntar: ¿qué trabajos prácticos deben cultivarse? Y contesto: cualquiera que responda a una finalidad útil, siempre que satisfaga una necesidad. Solamente hemos de cuidar de no aristocratizar determinadas actividades en detrimento de otras. Tratemos de no hacer obreros de blusas y obreros intelectuales que no vistan blusas. El trabajo es uno, y como tal, no debe reconocer categorías sociales. Que cada individuo desempeñe su papel social de acuerdo con sus aptitudes con la mayor eficacia, que una educación racional forzosamente le dará, y siempre respondiendo a la ley del mayor rendimiento mediante esfuerzos menores ya coordinados. El obrero inteligente llegará a ello,

fuera la que fuere su tarea. Para eso necesitamos la escuela del trabajo: que dignifique y coordine las actividades; que asocie el músculo con el cerebro, piedra angular del progreso en cualquiera de sus manifestaciones, y dentro de ella, sea el maestro el primero en llevar cuello al aula y en remangarse en la huerta o en el taller con sus alumnos. Que de una vez haga hombres con el ejemplo y no predique lo que sea incapaz de hacer. En la presente hora, alguien dijo que necesitamos más artesanos hábiles que doctores de oficio.

La escuela organizada de este modo llenará una función democrática, como dice Search, de la que está muy lejos hoy día, cual es la de descubrir y desenvolver la facultad o capacidad individual. Dice el mismo autor: «el interés de la Humanidad está en sacar el mayor partido posible de todo don o facultad útil que cualquier miembro puede, por fortuna, poseer, y es una de las principales ventajas de la sociedad flúida y movediza, el que es más favorable que ninguna otra sociedad, para asegurar la satisfacción de las capacidades individuales». «Para sacar el mejor partido del poder individual peculiar, es preciso descubrirlo lo antes posible, y luego entrenarlo continua y asiduamente.» «Es admirable el que dotes individuales aparentemente pequeñas puedan llegar a ser medios de gran utilidad o de perfeccionamiento con tal de que sean descubiertas, adiestradas y aplicadas.»

En la escuela vocacional, llevada al extremo exigido por el ejercicio de una democracia de verdad, no habrá niños obligados a ejercer actividades en detrimento propio, porque en este caso, la uniformidad conspira contra la idiosincrasia de cada individuo y provoca rebeldías que malogran los ideales más sinceros. No quiero decir que no sea necesaria la uniformidad relativa; pero ésta se localiza en el ciclo elemental, período adquisitivo en la vida del escolar, llamado a estimular el desarrollo regular de sus facultades.

Tampoco podrá ser absoluto este criterio en las condiciones actuales; empero, no quita que la evolución deba dirigirse en ese sentido.

La ley Viviani y Astier, en Francia, al prolongar la obligación escolar hasta los 18 años; la ley de Fisher, en Inglaterra, y las escuelas de Dewey, en Norte América, en el fondo no aspiran a otra cosa. Esto es, dar facilidades al educando para que se adapte al medio, previo acuerdo con su propia personalidad.

No bastará tampoco dar por cumplida la tarea con el esqueleto de la escuela vocacional, como lo presento. Es necesario tener en cuenta los programas, eje central de toda reforma. El programa ha de caracterizarse por cierta flexibilidad que le permita entrar en plena función del ambiente.

Dentro del concepto moderno de la escuela, el programa es un guía para el maestro, cuyos límites, por fuerza variables, deben permitir su adaptación al medio y al niño. Desde luego, el programa podrá fijar una meta mínima compatible con la capacidad respectiva del escolar, mas nunca un máximo de esfuerzos, que a lo mejor, cual sucede hoy, traen como consecuencia el «surmenage» intelectual y justifican el «malmenage», que es peor.

Al hablar del programa, no debemos olvidar que el maestro es al respecto su nervio vivo, que se identifica en él. Más diría: El espíritu democrático de la cuestión radica en él por completo. Con razón se dice que el mejor programa es el maestro mismo. Pero no entro a considerar este último aspecto en este artículo, en la seguridad de que por otros conductos se debatirá ampliamente el factor docente en el sentido de dar nuevos rumbos a su preparación profesional.

Si la escuela vocacional se justifica desde el punto de vista de la psicología del niño, o sea teniendo en cuenta las diversas aptitudes que debe ejercitar durante el período de escolaridad obligatoria, hay otro aspecto de la cuestión que no debe dejarse en olvido, porque es consecuencia lógica, o así como un derivado categórico. Me refiero a su aspecto social económico.

Nadie ignora que la escuela plasma los

pueblos, marca derroteros e intensifica el progreso en razón directa con su influencia. Se explica: si desde el aula el hombre desarrolla cerebro y músculo paralelamente, las actividades, así como se multiplican, derivan hacia nuevos objetivos, factores de vida, de mejor y más fácil vida. De esta coordinación, su personalidad adquiere perfiles propios, se hace independiente, ejerce influencia en el agregado social.

Desgraciadamente, nosotros no podemos decir tanto de nuestra escuela. Nuestros progresos más se deben al factor inmigratorio que al resultado de la obra escolar. Hay antecedentes históricos y étnicos que confirman esta verdad; los pasaré por alto, para no dar mayor extensión a este trabajo. Además, no se trata de mirar hacia atrás, sino con la frente erguida, visualizar el porvenir.

Nuestro extenso territorio, con sus diez millones de habitantes, sumidos en la desesperación por la más modesta sequía, malgastando o no aprovechando la materia prima que pudiera dar vida a innumerables industrias, revela que nuestra educación no alcanza al músculo; revela que la escuela primaria adolece de un vacío profundísimo, de un concepto precario de sus finalidades, enquistado en la masa social con tal fuerza, que la sola idea de arrancárselo provoca sendas cuestiones, que aun más retardan su influencia retrogradista.

Yo mismo en miles de ocasiones me he preguntado: ¿por qué va tanta gente a la escuela? Podrá decirse que a aprender a leer y a escribir. Muy bien, digo, y agrego: ¿qué objeto práctico tiene el decantado saber leer y escribir, si no han de reunir dos condiciones previas: cooperar con el músculo en cualquier actividad humana y acentuar fuertemente el índice de los progresos de la nación en todas sus manifestaciones? Y llego a esta conclusión desconsoladora: formamos millones de semianalfabetos, y preparamos muchas docenas de miles de universitarios que darán lustre al país, aunque el pan resulte caro. Conste que no soy enemigo del universita-

rio, más, lo creo necesario, pero en su justa medida.

Las horas trágicas por que ha pasado por espacio de un lustro toda la Humanidad nos han hecho decir con desesperación, agobiados por necesidades infinitas: «hay que industrializar el país». Pues bien, hay que industrializarlo. Ya lo presintieron Alberdi, Sarmiento, Magnasco y tantos otros.

Se han hecho ensayos: Magnasco y Saavedra Lamas, con sus conocidos proyectos. El actual Gobierno nacional, mediante la creación de 30 escuelas de Artes y Oficios, que no viven, pero que vegetan a fuerza de mil artificios. Nobles ideas, no lo dudo; grandes propósitos, es cierto; pero no lo es menos que se equivocó el camino, con el peligro de no poder llegar a Roma. La reforma debió localizarse en la escuela primaria, y al mismo tiempo variar de orientación a nuestras Escuelas Normales, en el sentido de formar maestros en mejores condiciones para comprender y sugerir normas a los nuevos postulados pedagógico-sociales.

La escuela vocacional no sólo resuelve el problema de la integración de la educación, sino que, al provocar la eclosión de energías latentes, o al crearlas, si fuera necesario, resuelve el tan debatido problema social-económico impuesto con apremio por el momento.

Me pregunto más todavía: ¿por qué nuestros hijos han de ser inferiores al anglo-sajón, al galo o al germano? ¿Por qué se los acusa de inactivos, de faltos de iniciativas, de perezosos y hasta de apocados mentales? No. Nuestros hijos, nuestra juventud forman legiones de energías vivas, prometedoras de propulsiones vigorosas, capaces de progresos elocuentes en la futuras y grandes batallas a empeñarse por la transformación de nuestras riquezas nacionales, hay capital inapreciable por su magnitud, inmovilizado, preciada herencia expuesta a la bancarrota. Sólo faltan escuelas que descorran el velo que mantiene oculta la panacea de nuestros males. Demos escuelas adecuadas a esa juventud en su momento oportuno, hoy amenazada de

muerte por el ambiente, que la capacitará para sustanciar su personalidad, como la sustancia el anglo-sajón, el galo, el americano del norte o el filipino, al propiciar métodos de educación de carácter expansivo, que lleva al individuo en línea recta hacia el *self made man* o *self government*, piedra angular de sus orientaciones culturales y de su más fácil existencia.

La contextura de nuestras escuelas primarias, poco o nada evolucionadas, ante la distribución de los nuevos valores de la vida, parece más bien que estuviera predestinada a servir los intereses de las clases acomodadas. La enorme dispersión de escolares de segundo grado, imposibilitada, por muchas causas, para integrar los programas inconcebibles que conspiran contra su propia naturaleza, evidencian los hechos.

El educacionista Sr. Outon lo dice con toda claridad: «con el criterio de la orientación actual de la escuela primaria se considera triunfadores a los que ingresan en los institutos secundarios y se tolera al empleado. El fracasado es el que ingresa en el taller o en la fábrica».

Debemos reaccionar contra la falsa posición, desde donde actúa la escuela primaria, que cada día se aleja más y más del reflejo de la vida en todas sus manifestaciones, que debiera ser función básica para asegurar el valor dinámico del individuo en el goce pleno de sus actividades.

* * *

La escuela vocacional, ya lo dije, no forma profesionales; pero los prepara para encontrar en los trabajos manuales mejores y más fáciles medios de vida, así como la escuela actual excita hacia las profesiones liberales, prescindiendo del ejercicio de otras actividades que faciliten el delicado proceso de selección y acomodación, o sea un pronunciamiento concordante con la personalidad del educando.

Por idiosincrasia algo desafectos al trabajo, agregado a esto el falso concepto de las finalidades de la educación, se ha querido ver en la reforma la transformación de

la escuela primaria en un inmenso taller, absorbiendo por completo al niño con el ejercicio de alguna manualidad. Doble error, porque eso no es precisamente el propósito, y si lo fuera, en manera alguna la concentración de actividades musculares, apoyadas y secundadas por las facultades intelectuales, ejercerían influencias contraproducentes.

Es natural que con tal orientación la escuela debe concentrar en su derredor laboratorios, talleres, bibliotecas y cuanto organismo sea necesario para comenzar en él las actividades del educando. A su vez, éste dejará de ser un receptor pasivo de las imposiciones del educador.

Para entrar de lleno en la textura orgánica que ha de formar la armazón del nuevo concepto educacional, la escuela primaria es la que a su vez alimentará por sus conductos naturales los instintos encargados de la cultura superior.

La personalidad del educando adquirirá paulatinamente relieves propios, los estados de conciencia tomarán cada vez mayor amplitud como resultante de una labor introspectiva, acentuada, tanto mayor si en el primer caso las leyes de la naturaleza han sido el eje central de la labor del maestro. Ha llegado, pues, el caso de canalizar sus actividades y propiciar su acomodo. En eso consiste la educación vocacional, y hacia la cual nuestras escuelas primarias deben evolucionar francamente.

No se crea que este aspecto nuevo, si nuevo puede llamarse, afectará la suma de integraciones que normalmente deba realizar el educando. Al contrario, la correlación forzosa de la enseñanza, la aplicación directa de sus conocimientos a necesidades de la vida, no sólo tenderán a afianzarlas o a fijarlas, sino que de una vez por todas nos encaminaremos hacia el ideal, tantas veces proclamado, y nunca resuelto, de llevar a buen término la integralización de la enseñanza.

A pesar del hermetismo e impermeabilidad a las nuevas corrientes de renovación pedagógica, muy lógicas, y hasta plausibles, no dudo que con mesura, y teniendo como fundamento básico un plan

orgánico, metódico y bien definido en estudios seriados y progresivos, y con la fuerza del optimismo de los que van en pos de un ideal realizable, sin mirar el pasado, podemos iniciar desde ahora la gran jornada de democratización de la escuela, que resolverá el problema de la formación del «hombre completo» frente a nuestra apenas perfilada nacionalidad (1).

LOS PRINCIPIOS DEL PLAN DALTON

por Miss Parkhurst.

El antiguo tipo de escuela puede decirse hablando en general, que tiene por único fin la *cultura*, mientras que el tipo moderno se dirige a la *experiencia*. El Plan de Laboratorio Dalton es, en primer lugar, un medio de que ambos fines puedan ser reconciliados y conseguidos.

La adquisición de cultura es una forma de la experiencia, y, como tal, un elemento en los asuntos de la vida en los cuales la escuela debe estar tan íntimamente interesada como lo está la vida adulta. Pero no se conseguirá nunca esto hasta que la escuela, como un todo, sea reorganizada de modo que pueda funcionar como una comunidad. Una comunidad cuya esencial condición es la libertad para que el individuo se desenvuelva por sí mismo.

Esta libertad ideal no es licencia, todavía menos indisciplina. Es, en realidad, el reverso de ambas. El niño que «hace lo que quiere» no es un niño libre. Está, por el contrario, expuesto a llegar a ser el esclavo de malas costumbres, egoísta y completamente inútil para la vida de la comunidad. Bajo esas circunstancias, necesita algunos medios de libertad su energía antes de que pueda transformarse en un ser responsable, armónico, capaz y dispuesto a prestarse conscientemente a cooperar con sus compañeros en beneficio común. El Plan de Laboratorio Dalton proporciona aquellos medios para dirigir su energía a

(1) Véase el núm. 626 de *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires.

la prosecución y organización de sus propios estudios en su senda propia. Le da aquella libertad mental y moral que consideramos tan necesaria en el terreno físico para asegurar su bienestar corporal. Después de todo, las cualidades y actividades antisociales no son más que energía mal dirigida.

La libertad es, por lo tanto, el primer principio en el Plan de Laboratorio Dalton. Desde el punto de vista académico o cultural, el alumno debe ser libre para continuar sin interrupción cualquier trabajo que le preocupe, porque cuando está interesado, es mentalmente más agudo, más diligente y más capaz de dominar cualquier dificultad que pueda surgir en el curso de sus estudios. En el nuevo plan no hay campanillas que suspendan su obra a una hora determinada y le encadenen pedagógicamente a otra materia y a otro maestro. Tratada así, la energía del alumno se malgasta automáticamente. Cambios tan arbitrarios son realmente tan económicos como si encendiésemos y apagásemos a intervalos regulares una estufa eléctrica sin razón alguna para ello. Si a un alumno no se le permite asimilar el conocimiento con su velocidad propia, nunca aprenderá nada profundamente. Marchar a su propio compás es libertad; marchar al compás de otro es esclavitud.

El segundo principio del Plan de Laboratorio Dalton es la cooperación o, como yo prefiero llamarlo, la interacción de la vida de agrupación. Hay un párrafo en *Democracy and Education* (1), del doctor John Dewey, que define admirablemente esta idea: «El objeto de una educación democrática, escribe, no se limita a hacer de un individuo un inteligente partícipe en la vida de su grupo inmediato, sino a llevar a los diversos grupos a una interacción tan constante, que ni el individuo ni la agrupación económica puedan presumir que viven independientemente de los demás.»

Con el sistema antiguo de educación, un alumno puede vivir, y con frecuencia así

ocurre, fuera de su grupo, rozándole únicamente cuando pasa en compañía de sus compañeros por la senda intelectual común llamada el curso de estudios. Esto fácilmente termina en hacer de él un ser antisocial, y en ese caso lleva esta impedimenta consigo cuando sustituye la escuela por el dominio más amplio de la vida. De igual modo un alumno puede también ser un «inteligente partícipe» en la vida de su clase, tanto como pueda serlo el maestro. Pero una educación democrática exige más que esto. La vida social en la realidad es más que contacto: es cooperación e interacción. Una escuela no puede reflejar la experiencia social, que es el fruto de la vida de la comunidad, a menos que todas sus partes o grupos fomenten aquellas íntimas relaciones de unos con otros y aquella interdependencia que, fuera de la escuela, lleva a los hombres y a las naciones unidos.

El Plan de Laboratorio Dalton crea condiciones en las cuales el alumno, para gozar de ellas, funciona involuntariamente como un miembro de una comunidad social. Será aceptado o rechazado por esta comunidad, según que su funcionamiento o conducta sea social o al contrario. La ley actúa en la escuela justamente lo mismo que en el mundo de los hombres y mujeres. Para ser efectiva esta ley, es preciso que no sea impuesta, sino tradicional, una como emanación de la atmósfera respirada por la comunidad. El valor de la vida en comunidad descansa en el servicio que proporciona, haciendo que cada individuo libre que la compone se dé siempre cuenta de que él, como miembro, es un colaborador responsable en y para el todo.

Esto constituye un problema en los procedimientos escolares. Deben organizarse de manera que ni el alumno ni el maestro puedan aislarse por sí mismos, ni esquivar la parte que le corresponde en las actividades y dificultades de los demás. Todos conocemos a maestros que se despojan todas las mañanas de su personalidad como se despojan de su chaqueta. Fuera de la escuela, estas personas tienen intereses y goces humanos que no se atreven a exhibir cuando están con sus alumnos, por temor

(1) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* Por John Dewey, Ph. D. (New York, The Macmillan Co.)

a que esto les reste autoridad. El Plan de Laboratorio Dalton no utiliza la vana pompa de tan ficticia autoridad. Esta es restrictiva, no educadora. En lugar de incitar al orden, provoca la indisciplina. Es fatal al concepto de escuela como unidad social viva.

Del mismo modo, desde el punto de vista del alumno, el niño, cuando está sometido a la acción de una autoridad arbitraria y de inmutables reglas y disposiciones, es incapaz de desarrollar una conciencia social, que es el prelude de la experiencia social, tan indispensable como una preparación de la naturaleza humana. El antiguo sistema resulta justamente tan fatal, académicamente considerado, como considerado desde el punto de vista social. Un niño nunca emprenderá voluntariamente nada que no comprenda. La elección de sus juegos o sus propósitos está determinada por una estimación clara de sus capacidades para sobresalir en ellos. Teniendo la responsabilidad de su elección, su espíritu actúa como un potente microscopio, considerando y pesando cada aspecto del problema que necesita dominar, con objeto de asegurar su victoria. Dándole las mismas condiciones de libertad, su espíritu actúa en los problemas de estudio exactamente en la misma forma. Bajo el Plan de Laboratorio Dalton, nosotros colocamos el problema que hay que trabajar honradamente ante él, indicándole lo que hay que conseguir. Después de lo cual se le permite que proceda como crea más conveniente a su propia manera y a su ritmo propio. La responsabilidad en el resultado desarrollará no solamente sus latentes facultades intelectuales, sino también su juicio y carácter.

Pero para que pueda cumplir su proceso educativo—para que pueda llegar a educarse a sí mismo—, necesitamos ponerle en condiciones de que conozca el total de la tarea que le imponemos. Para ganar la carrera necesita primero ver claramente dónde está la meta. Por lo tanto, habrá que presentar ante el alumno el trabajo que ha de realizar en doce meses, al principio del año escolar. Esto le dará una

perspectiva del plan de su educación. Así será capaz de calcular los pasos que necesita dar cada mes y cada semana para poder recorrer todo el camino, en lugar de ir avanzando ciegamente, sin tener idea alguna ni del camino ni de la meta adonde se dirige. ¿Cómo esperar que en estas condiciones pueda un niño interesarse en la carrera ni que tenga el menor deseo de ganarla? ¿Cómo puede un maestro tener la esperanza de conseguir un ser humano bien equipado si no se toma la molestia de estudiar la psicología del niño? Para ambos, maestro y discípulo, es indispensable una percepción de su tarea. La educación, después de todo, es una labor cooperativa. Su éxito o su fracaso en ella está íntimamente entrelazada.

Los niños aprenden, así nos parece, justamente como los hombres y mujeres aprenden, adaptando los medios a los fines. ¿Qué hace un alumno cuando se le hace, como en el Plan de Laboratorio Dalton, responsable de la ejecución de tal o cual trabajo? Instintivamente busca la mejor manera de realizarlo. Después de haberla determinado, comienza a actuar según aquella determinación. En el caso que su plan no parezca conveniente para su propósito, lo desecha y ensaya otro. Más tarde puede creer provechoso consultar con sus compañeros, estudiantes dedicados a una tarea análoga. La discusión le ayuda a aclarar sus ideas, así como su plan de procedimiento. Cuando llega al final, la labor concluida se presenta con todo el esplendor del éxito. Contiene todo lo que él ha pensado, sentido y vivido durante el tiempo que ha empleado en realizarla. Esta es verdadera experiencia. Es cultura adquirida mediante el desarrollo individual y la cooperación colectiva. No es, de ningún modo, escuela—es vida.

Este método de educación, no solamente estimulará los más profundos intereses y las facultades más elevadas del estudiante, sino que le enseñará a proporcionar los esfuerzos a los resultados que desea. En su libro sobre los principios de la guerra, el general Foch dice: «La economía de las fuerzas consiste en lanzar todas las que

uno tiene a su disposición en un tiempo dado sobre un punto.» Así, el ataque del niño a su problema de trabajo será facilitado permitiéndole concentrar todas sus fuerzas sobre el asunto que reclama su interés en un particular momento. En ese caso no sólo hará más trabajo, sino que, además, lo hará mejor. El Plan de Laboratorio Dalton permite a sus alumnos presu- puestar su tiempo y gastarlo según sus ne- cesidades.

«El secreto de la educación, nos dice Emerson, descansa en el respeto al alum- no. No está en su mano de usted el esco- ger lo que él debe saber. Ya está escogi- do y predeterminado, y él solo guarda la llave de su propio secreto. Por su inopor- tuno, inadecuado y excesivo gobierno, pue- de verse desviado de sus fines y separado de sí mismo. Respeto al niño, esperar y ver el nuevo producto de la Naturaleza. La Naturaleza gusta de las analogías, pero no de las repeticiones. Respeto al niño, no hagáis con exceso el papel de padre. No invadáis su soledad.

»Pero ya oigo la gritería que replica a esta sugestión: Usted quiere verdadera- mente echar por alto las riendas de la dis- ciplina pública y privada; usted abandona al niño al insensato curso de sus propias pasiones y extravagancias y llama a esa anarquía respeto a la naturaleza del niño? Contesto: Respeto al niño, le respeto has- ta el extremo, pero también respeto a us- ted mismo. Sea el compañero de su pensa- miento, el amigo de su amistad, el amante de su virtud, pero no el paciente de su pe- cado. El hace violentos esfuerzos por ex- plicarse él mismo e invoca la ayuda y la aprobación de los circunstantes. Descon- certado por la pobreza de lenguaje y ma- neras de transmitir su pensamiento, tan po- co claro para él mismo, concibe que aun- que no en esta casa o ciudad, acaso en alguna otra casa o ciudad exista el sabio maestro que pueda ponerle en posesión de las reglas e instrumentos para realizar su deseo. Dichoso este niño con un prejuicio, con un pensamiento que le fascina, le guía, ya por desiertos, ya por ciudades, el enga- ño de una idea. Dejadle seguirla con buena

y mala información, en buena o mala com- pañía. Ya se justificará por sí mismo; le conducirá al fin a la sociedad ilustre de los amantes de la verdad.

»¿No podemos dejar a las personas ser ellas mismas y vivir su propia vida? Usted trata de hacer de aquel hombre otro usted. Con uno hay bastante.

»Nosotros sacrificamos el genio del alum- no, las oscuras posibilidades de su natura- leza, a una floja y completa uniformidad, como los turcos enjabelgan los suntuosos mosaicos del arte antiguo que los griegos dejaron en las paredes de sus templos. De- seemos más bien hombres cuya virilidad sea únicamente continuación de su adoles- cencia, caracteres naturales todavía; los tales son aptos y fecundos para la acción heroica, y no aquel lamentable espectácu- lo con el que estamos demasiado familiari- zados, ojos educados en cuerpos sin edu- cación.

»Yo quiero muchachos dueños del cam- po de juego y de la calle; muchachos que para todas las tiendas, fábricas, cuarteles, mítines, conventículos, reuniones de la ca- nalla, barracas de tiro al blanco tienen la misma liberal papeleta de entrada que la que tienen las moscas; completamente confiados, entrando con tanta naturalidad como el conserje; sabiendo que no tienen un cuarto en sus bolsillos y sin sospechar ellos mismos el valor de su pobreza; no teniendo a nadie que les vigile, pero vien- do el espectáculo por dentro recibiendo informes de todas partes. Nada hay de se- creto para ellos, saben todo lo que aconte- ce en la brigada de bomberos, las exce- lencias de cada máquina y de cada guarda- freno cómo funcionan, y están dispuestos a echar una mano en todas partes; así tam- bién, las excelencias de cada locomotora, y engatusarán al maquinista para que les deje ir con él y darle a la palanca cuando esté en el depósito de máquinas. Están allí únicamente por broma, y no dándose cuenta de por qué están en la escuela, en la audiencia o en la exposición de ganado tan en absoluto o más como de la razón de haber estado, una hora hace, en la clase de aritmética.

»Ellos distinguen lo verdadero de lo falso tan pronto como pueda hacerlo un químico. Descubren un descuido en su vigilancia y conducta una semana antes de que usted abra su boca, y le favorecen con su opinión en un abrir y cerrar de ojos. No engañan, no tienen pedantería, sino entera fe en la experiencia.»

Esa experiencia, individual y social, es precisamente la que el Plan de Laboratorio Dalton aspira a proporcionar dentro de los muros de la escuela. Los principios descritos en la pintoresca prosa de Emerson son sus principios. El indica el camino, y yo creo firmemente que el único camino, para hacer a la escuela tan atractiva y tan educadora como el juego, y últimamente, para crear aquellos intrépidos seres humanos que —entendiendo en su sentido más amplio— constituye nuestro ideal.

Pero como la libertad es una parte integrante de aquel ideal, me he defendido cuidadosamente contra la tentación de hacer de mi plan algo como un molde estereotipado dispuesto para servir en una escuela cualquiera. Así, con tal de que se conserve el principio que lo informa, puede ser modificado en la práctica según las circunstancias de la escuela y el juicio de los que la dirigen. Por esta razón me abstengo de dogmatizar sobre qué materias deben ser incluidas en el programa de estudios, o por qué normas debe medirse el resultado obtenido por los alumnos. Sobre todo, no necesito canalizar la sangre vital de la ciudadanía. Sobre este punto no puedo decir sino que el programa de cada escuela debe variar según las necesidades de los alumnos, y aun en escuelas donde se intenta servir a un propósito académico determinado, este aspecto no debe perderse de vista, como es tan frecuente. Hasta que el mundo de la educación se convenza de que el programa de estudios no es el problema principal de la sociedad, temo que continuemos poniendo obstáculos a nuestra juventud por observarla con los anteojos puestos al revés.

Hoy pensamos demasiado en el programa de estudios, y demasiado poco en los muchachos y muchachas. El Plan Dalton

no es una panacea contra las dolencias académicas. Es un camino por el cual el maestro puede resolver el problema de la psicología del niño y el alumno, el problema del aprendizaje. Diagnostica las situaciones de la escuela respecto a los muchachos y muchachas. Las dificultades del asunto conciernen a los estudiantes, no a los maestros. El programa es solamente nuestra técnica, unos medios para un fin. El instrumento que debe ser manejado es el muchacho o la muchacha.

Bajo las condiciones existentes en la escuela ordinaria, las energías de estos muchachos y muchachas no pueden fluir libremente. La pesada organización ha sido reforzada por el instructor, y con ello, los maestros están esperando resolver sus problemas. Pero yo insisto en que el problema real de la educación no es un problema del maestro, sino del alumno. Todas las dificultades que agobian al maestro derivan de las dificultades no resueltas de los alumnos. Cuando las últimas desaparecan, las primeras se desvanecerán también, pero no antes de que la organización escolar y la maquinación que le acompaña haya sido rehecha para el alumno, quien se ha vuelto ineficaz e irritable por verse obligado a usar un mecanismo que no es el suyo propio.

La primera cosa, por tanto, es remover todos los obstáculos que impiden al alumno resolver su problema. Solamente él conoce cuáles son sus dificultades reales, y si no es capaz de disiparlas, se adiestrará en esconderlas. Hasta ahora, nuestro sistema educativo se ha contentado con utilizar las capas superficiales de su energía. Ahora nosotros tratamos de llegar y encauzar el profundo manantial de sus fuerzas naturales. Haciéndolo así ayudaremos y fomentaremos la expresión de su fuerza vital y le habilitaremos para la labor educativa. Esto no se conseguirá haciendo el trabajo del alumno en lugar de él, sino haciendo lo posible para que él pueda ejecutar su propio trabajo. La armonía entre el maestro y el alumno es esencial, si queremos evitar aquellos conflictos sentimentales, que son los más perturbadores entre los

males heredados del antiguo tipo de escuela.

La experiencia del Plan de Laboratorio Dalton muestra, además, que, moralmente, es tan beneficioso al alumno como mentalmente. Donde se ha llevado a la práctica, los conflictos cesan, el desorden desaparece. La resistencia engendrada en el niño por la antigua maquinaria rígida al proceso del aprendizaje se transforma en aquiescencia, y luego en interés y laboriosidad, tan pronto como se permite conducir el programa educativo por su propio camino. La libertad y la responsabilidad juntas realizan el milagro.

Brevemente resumido, el fin del Plan Dalton es un fin sintético. Sugiere un medio sencillo y económico por el cual la escuela como un todo puede funcionar como una comunidad. Las condiciones bajo las cuales los alumnos viven y trabajan son los principales factores de su medio ambiente, y un medio favorable es el que proporciona condiciones para el desarrollo moral e intelectual. Es la experiencia social que acompaña a las tareas, no las tareas mismas, la que estimula y acelera ambos géneros de desarrollo. Así, el Plan Dalton descansa principalmente en la importancia concedida a la vida del niño mientras trabaja, y a la manera en que actúa como un miembro de una sociedad, más bien que en las materias de su programa. Es la suma total de esta doble experiencia la que determina su carácter y sus conocimientos.

Para aclarar esta idea nada mejor puedo hacer que citar un párrafo del libro de miss Emily Wilson titulado *An Experiment in Synthetic Education* (1). Es un libro pequeño conteniendo un bagaje grande.

«Las principales materias de nuestro programa deben ser enseñadas sintéticamente — esto es, en relación unas con otra — y no en compartimientos aislados. Únicamente por la vía sintética, únicamente dándonos cuenta, y constantemente acentuando, que para conocer algo del Hombre necesitamos estudiar su Historia,

su Medio Ambiente, su Ciencia, Literatura y Arte, podemos formar del conocimiento un organismo vivo y fecundo, más bien que una muerta y estéril retahila...

»Es necesario acentuar un hecho no suficientemente apreciado; es más fácil aprender al mismo tiempo dos materias que tengan relaciones vitales entre sí que aprender una sola materia presentada como un hecho aislado sin tener una relación vital con ningún otro. El trabajo de simple memoria es difícil y una carga para el espíritu. En el movimiento de los exámenes anuales están, al lado de lo que hemos olvidado y nunca recordaremos, aquellos hechos no relacionados, con los cuales atiborramos nuestros jóvenes cerebros. Pero una vez que se establece una relación entre un asunto y otro, ambas materias, en cuanto son ya vivas, esto es, están relacionadas, se retienen con perfecta facilidad...

»Que este conocimiento de la interrelación de todos los asuntos no puede dejar de producir buenos frutos en el campo de la ética y de la religión es evidente. Pues la ayuda y cooperación es lo que nosotros necesitamos para resolver nuestros grandes problemas políticos y sociales de hoy, y la educación sintética es la que proporcionará aquella amplia y comprensiva perspectiva que hará de esas virtudes un hábito del pensamiento y una práctica de la vida. Semejante visión total debe estar constantemente en la mente del maestro, quien debe vigilar sin descanso por estas interrelaciones y así excitar en el espíritu del niño la facultad de crear canales entre las diferentes regiones, canales que fertilizarán toda la tierra que hay entre ellos y proporcionarán aquella infinita alegría que procede del sentimiento de creación, la verdadera función del hombre, la labor para la cual fué dotado de un espíritu inmortal.»

Los educadores que saben que, no porque apenas existan hoy herbartianos puros ha dejado de ejercer el espíritu herbartiano su influjo profundo en la pedagogía actual, no se sorprenderán de encontrar latentes en estos párrafos el principio psicológico de la apercepción y el metódico de la concentración.

(1) Publicado por Messrs. Allen and Unwin, Ltd.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

OCTUBRE

El pensamiento libre, por E. Pottier. Artículo publicado en las *Libres Entre-tiens de l'Union pour la Verité*. El comentarista subraya el alcance de estas meditaciones de Pottier, dirigidas a los que creen poder encontrar en la razón humana el fundamento de la moral, no solamente el fundamento teórico de una moral abstracta, sino el principio eficaz de una moral viva, capaz, en las circunstancias más graves, de dictar su deber a la voluntad y de responder a las aspiraciones del corazón.

Una enseñanza metódica de la composición francesa en la escuela primaria, por M. Poupon.

El valor educativo de la Historia, por G. Belot.—Debe estudiarse la Historia con el espíritu de simpatía por la Humanidad y, más concretamente, por la patria. Pero sin olvidar que la fuerza de las sociedades la constituye, cada vez más, no el valor de los grandes hombres, sino el esfuerzo leal de esa multitud de oscuros trabajadores de que con tanta emoción habla Renan.

El relieve del patio de una escuela primaria, por R. Dugongé.—Enseñanza concreta de la Geología y de la Geografía física.—Una de las principales dificultades de la enseñanza científica concreta, la única posible en la escuela primaria, reside en la ausencia del material necesario. Esta dificultad es casi invencible si no se inspira el programa de la enseñanza en las posibilidades del momento y del lugar, siendo en cierto modo su consecuencia. En este sentido, en la enseñanza de las nociones más elementales de Geografía física y de Geología, se puede sacar mucho partido de los efectos que provoca el deslizamiento de las aguas en el patio de la escuela. Después de la lección del patio vendrán los paseos al río y al valle próximos. Es preciso partir de la realidad pró-

xima para comprender la realidad geográfica lejana.

Notas pedagógicas.

Exámenes. Certificado de aptitud para el profesorado de las Escuelas Normales.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Iniciativas.

A través de los periódicos extranjeros. Revistas escandinavas. Los libros. I. Libros de biblioteca. —II. Libros de clase.

NOVIEMBRE

El pensamiento libre, por M. Pottier.

La sociología de las Escuelas Normales, por M. Hébert.—A propósito de la reforma escolar de 1920, y más especialmente de la introducción de la sociología en el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales, el Sr. A. Petit denuncia con insistencia en *La Revue de Paris* lo que llama «la desviación de la enseñanza primaria». Este ataque obliga a hacer una recapitulación de los resultados obtenidos por esta enseñanza y del ambiente que la rodea.—Por de pronto, los alumnos del magisterio se interesan por la nueva enseñanza, precisamente porque les enseña algo nuevo y que responde a curiosidades de su edad. Pasada la primera impresión de sorpresa, comprenden el interés práctico del curso, y éste sostiene su atención. Los ejercicios (observación, lecturas, cuestiones, etc...) le parecen, a su juicio, «menos escolares» que en las otras enseñanzas. Es como otra atmósfera la de la escuela que se abre de par en par a la vida. Por esta razón, y también por otras que se ha procurado mostrar en estas páginas, debe pensarse que los futuros maestros pueden obtener, de una sociología *aplicada a la moral y a la educación*, motivos nuevos para adscribirse a sus deberes cívicos y profesionales. Por lo demás, las críticas son útiles, preciosas, porque previenen contra posibles imprudencias y desviaciones peligrosas.

La composición francesa en el primer año de la E. P. S., por R. Vauzelle.

Partir de la observación sensible para llegar poco a poco a una vida interior más intensa; enriquecer cada observación del niño por los que los maestros hayan hecho sobre el mismo tema; hacer conocer por las obras maestras las expresiones que corresponden a cada impresión, pero *solamente después* que esta impresión haya sido sentida; no hacer que se estudie un tema sino después de este trabajo previo; pero dado entonces sin ninguna preparación inmediata, para que sea tratado con espontaneidad y de una manera original: tales son los más adecuados para el primer año.

Los temas morales en composición francesa, por P. Terrat.

La estereoscopia utilizada en Geometría, por J. Gal.

Un método concreto para la enseñanza de las primeras nociones de Geometría en el espacio, por H. Bureau.

Notas pedagógicas.

Exámenes.

Iniciativas. Un herbario escolar.

A través de los periódicos extranjeros: Gran ducado de Luxemburgo, por H. Mossier.

Alemania, por Henri Goy.

Los libros. I. Libros de biblioteca.—

II. Libros de clase.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA MINORÍA DE EDAD PENAL

por D.^a Alice Pestana.

Dos cuestiones de un interés grandísimo se han ventilado en estos días en la Prensa de Madrid: urgencia de la reforma del Código penal vigente y capacidad de las personas que han de ocuparse del tratamiento de la enfermedad social llamada comúnmente delincuencia infantil o juvenil. Ambas cuestiones guardan entre sí estrecha relación.

La ley de 1918, que estableció los Tribunales especiales para niños en España, ha sufrido deplorablemente la presión de

ese Código penal de 1870, tan impregnado todo él de la gastada teoría de la retribución sancionadora y expiatoria por medios externos y brutales. El Código del 70 considera exento de responsabilidad al menor de nueve años, y al mayor de nueve y menor de 15, «a no ser que haya obrado con discernimiento».

Probado el tal *discernimiento*—¿cómo se probará y en qué consistirá?—, se le impone al sujeto «una pena discrecional, siempre inferior en dos grados, por lo menos, a la señalada por la ley al delito que hubiese cometido. Al mayor de 15 años y menor de 18, se le aplicará siempre, en el grado que corresponda, la pena inmediatamente inferior a la señalada por la ley». Y es todo.

La ley de 1918 sustituye a estas cosas, tan viejas y tan desacreditadas, el sistema penal educativo, psicológico y profiláctico; pero no atreviéndose a desechar las mohosas supersticiones del citado Código, lo hace sólo, tímidamente, para los menores de 15 años.

En su libro *Antecedentes y comentarios a la ley de Tribunales para niños*, el señor Montero y Villegas, al comentar cada uno de los artículos de aquella ley, y explicando las vicisitudes por que pasaron antes de lograr su aprobación definitiva, dice, respecto al artículo 3.º: «Como sería interminable referir los alegatos de los partidarios de la fijación de una u otra edad, baste consignar que al establecer en esta ley el límite de 15 años, no se hizo caprichosamente, sino para que con ello no hubiera necesidad de reformar el Código penal vigente, y, lejos de eso, fuese esta ley como complemento que viniese a desenvolver lo establecido en su artículo 8.º»

¡Triste condición, para una ley naciente, la de venir a confirmar y a apuntalar una legislación desde largo tiempo inservible, por cuya sustitución están clamando en estos momentos las voces más autorizadas que pueden sonar en España sobre tales materias! En ningún sentido es esa reforma tan necesaria e inaplazable como en lo referente a la minoría de edad penal.

«Las concepciones sociales están en

agitada y constante renovación.» Son palabras del inolvidable maestro Dorado Montero. En ellas está la clave de todo sistema penal con alguna base científica de justicia y de humanidad. Si la ley tiene que ser reflejo de la concepción social, ¿cómo ha de mantenerse fosilizada, mientras que ésta varía incesantemente por fuerzas naturales, cuyo desarrollo la voluntad del hombre no puede impedir? Y siendo así respecto al delito en general, ¿qué no será tratándose de niños, y quizás todavía más de adolescentes, si hemos de reconocer que el argumento de la edad está lejos de ser decisivo en la condición de abandono y completa ineducación?

Han pasado ya varias décadas desde que las naciones que ocupan el frente de los progresos sociales empezaron aplicando deliberadamente a la juventud la nueva teoría penal, que abandonaba el antiguo carácter externo y objetivo por el subjetivo e individual, poniendo el criterio psicológico del peligro donde antes predominaba el criterio objetivo del hecho.

El nuevo procedimiento empezó, pues, siendo consuetudinario, por la fuerza de las ideas que venían prometiendo la transformación, con base científica, de todo el concepto del derecho penal aplicable a los seres humanos, niños, adolescentes o adultos. Pero pronto aparecieron los Tribunales especiales para niños y para jóvenes, dando estado legal a lo que en la práctica venía ya haciéndose; es decir, exclusión absoluta de toda imposición de molestias corporales, obedeciendo a fines exclusivamente intimidadores y retributivos, y práctica de una variedad de medios todos conducentes a la mejora de los individuos, por una educación adecuada a cada caso, transformándolos, de peligrosos y nocivos, en útiles y dignos de confianza. Si alguna vez debían recluirse — y jamás en la cárcel —, no era para castigo o sanción, sino como medio indispensable de promover su reforma moral.

Echemos una mirada al límite de edad que ponen actualmente otras naciones a los beneficios de la legislación especial aplicable a la juventud.

En los Estados Unidos, primera fuente de información donde deben acudir cuantos estudien con algún detenimiento estas materias, la minoría de edad penal oscila, según los Estados, entre los 16 y los 21 años. Ejemplos: en California, 21 años; Columbia, 17; Carolina del Sur, 18; Texas, muchachos, 17, muchachas, 18; Maryland, muchachos, 20, muchachas, 18; Oregón, 18; Virginia, 18; Ohio, 18; Nueva York, 16; Boston, 17.

En Inglaterra hay instituciones protectoras acomodadas a todas las edades y casos. Hasta los 21 años, los delincuentes están, en general, sometidos al conocido sistema correccional «Borstal».

En Bélgica, la legislación especial aplícase a los delincuentes hasta los 18 años. En Suecia, también hasta los 18. En Suiza funcionan los Tribunales especiales hasta los 18; entre los 18 y los 20 hay penas reducidas. En Alemania, desde 1923, ningún niño menor de 14 años puede ser condenado. Hay Tribunales especiales cuyos acuerdos tienden de preferencia al sistema de libertad vigilada. En el Japón, ningún menor de 16 años puede ser llevado a la cárcel. La ley actualmente en vigor considera como *jóvenes*, para los efectos penales del delito, a los menores de 18 años. ¿Hacen falta más ejemplos?

El «Protectorado del Niño Delincuente», en los nueve años que lleva trabajando con los niños y los jóvenes de la cárcel celular de Madrid, ha podido comprobar lo siguiente: que se cometen muchos menos delitos hasta los 15 años que entre los 15 y los 18. La acción corrosiva y pervertidora de la cárcel se ceba mucho más en los adolescentes que en los niños. Muchos factores contribuyen a ello, siendo quizás uno de los más activos el régimen distinto a que unos y otros están sometidos. Como la cárcel no está preparada para la educación y para el trabajo, sino sólo para la expiación y el castigo, el hábito de la ociosidad, aburrida y sabrosa a la vez, es una de sus más desastrosas consecuencias. En la adolescencia, contrariando el sentido natural de la vida, engendra esta situación el mayor de los peligros, formulando una propensión

a la inercia, que fácilmente podrá convertirse en estado definitivo.

Los que todavía miran la administración de justicia bajo su antiguo aspecto vejatorio y primitivo sienten una gran prevención contra *el aflojar la mano*, por temor a equivocarse, siempre preocupados con el siniestro espectro del *discernimiento*, tan pertinaz, que todavía aparece en nuestra modernísima ley de Tribunales para niños.

Al encuentro de esos temores, forjados por la imaginación enfermiza de quien los padece, pueden salir estas palabras del profesor Dorado Montero: «Se cometerán, sin duda, muchas equivocaciones. Nunca ni en nada se verán los hombres libres de ellas. Sólo al dejar de ser finitos, y, por lo tanto, hombres, es cuando, como omniscientes, podrían evitarlas. Pero yo pregunto: si los errores pueden tener disculpa en el caso de que su comisión se origine cuando intentamos favorecer al prójimo, cual sucede en la administración de la justicia penal con el nuevo sentido, ¿podrán acaso tenerla cuando lo que perseguimos es castigar y hacer sistemáticamente daño, en la medida merecida y justa, y no más ni menos?»

Que los reformadores del Código penal vigente no desatiendan este capitalísimo punto, *la minoría de edad penal*, arrancando a la lenta contaminación de la cárcel y a las fatales consecuencias de la ineducación, los cientos de adolescentes que, por nuestra desidia, dan una contribución permanente y cuantiosa a la depauperación de la raza española.

El otro asunto a que antes nos referíamos, sobre el cual algo se ha discutido recientemente en los periódicos de Madrid, es el de la capacidad de las personas que deben elegirse para poner en marcha, con espíritu de moderna eficacia, bajo todos sus aspectos variadísimos, una Escuela de reforma, que vuelva la espalda a todos los oscuros procedimientos presidiarios, ya en desuso en todas partes, para mirar de frente, a toda luz, el elemento psicológico que se le entrega como parte del patrimonio nacional, para que lo ennoblezca, lo purifique y lo devuelva, lleno de vigor, a los

sanos intereses generales de la comunidad.

No hay tema de mayor importancia en lo que al tratamiento de la delincuencia juvenil se refiere. No queda espacio en este artículo ni para indicar someramente sus aristas de más acentuado relieve.

Quede sólo enfocada aquí una faceta luminosa, llamando una vez más a aquel espíritu bienhechor del que tanto hemos cosechado todos, el profesor Dorado: «El régimen interno de los centros aludidos —dice, refiriéndose precisamente a las modernas Escuelas de reforma (1)— responde a los propósitos para que están creados. Tratándose en ellos de formar y reformar caracteres, y no de castigar a nadie, los órganos encargados del desempeño de tal función tienen que ser acomodados a la índole de la misma. No pueden ser carceleros ni verdugos; han de ser maestros y reformadores de almas; no gentes de vigor corporal, militarmente organizados; sí gentes de gran valor moral, de cultivada inteligencia, de arte pedagógico, de interés cordial por los débiles, necesitados y pobres.»

Invoquemos en todas ocasiones el espíritu del maestro, recordando y practicando piadosos sus elevadas enseñanzas, tan alentadoras de fe inquebrantable en un porvenir mejor.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

PRÓLOGO A LA OBRA «FILOSOFÍA Y SOCIOLOGÍA»,
DE D. FRANCISCO GINER (2)
por Julián Besteiro.

El año 1904 publicó la Biblioteca Sociológica Internacional (Henrich y Compañía, Barcelona), con el título de *Filosofía y Sociología*, una colección de trabajos de D. Francisco Giner, que, completados con

(1) *Nuevos derroteros penales*, página 119.

(2) Tomo XI de las «Obras Completas» de D. Francisco Giner, que acaba de publicarse.

otros artículos y diversas notas bibliográficas, aparecidas en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, constituyen el contenido de este volumen.

El título *Filosofía y Sociología* es el denominador común de una gran variedad de estudios acerca de temas divergentes, desde los de carácter más general, permanente y teórico en la historia de las ideas filosóficas (como la génesis del pensamiento de Platón o las observaciones acerca de la idea del espacio), hasta los más concretos, actuales y prácticos (como la teoría energética de Ostwald, el materialismo histórico de Marx y Engels, la moral del super-hombre o la crisis de los partidos liberales).

A pesar de la variedad de temas y de la generalidad del título bajo el cual están comprendidos, esperamos que el lector habrá de apreciar por sí mismo la unidad que existe entre los diversos capítulos que componen este volumen, no tanto como una unidad lógica y doctrinal cuanto como una unidad imponderable de tendencia, de espíritu general, de vibración emotiva del alma del autor.

Capítulos hay en esta obra en los cuales la escrupulosidad con que el pensador va recogiendo y organizando la variedad de antecedentes necesarios para el planteamiento de un problema filosófico recuerda más bien el perseverante entusiasmo por la observación que ha caracterizado a los grandes naturalistas que los métodos de mera erudición predominantes en los historiadores y compiladores de sistemas filosóficos.

A veces, como en el capítulo titulado *Espíritu y Naturaleza*, esa unidad imponderable reviste formas dialécticas precisas. Otras, como en la nota acerca del discurso de Rielh en conmemoración de Kant, es una indicación breve la que da la tónica de un pensamiento continuo: «El renacimiento kantiano (hace observar el autor) se caracteriza por la restauración de las relaciones entre la Filosofía y las Ciencias Naturales; Kant es el último filósofo que fué también naturalista.»

Cuando D. Francisco Giner expone el

predominio que en la historia de la Filosofía han tenido las concepciones espiritualistas, no puede menos de añadir esta observación: «Contra estas preferencias, quizá podría tener algo que oponer la naturaleza postergada.» Más allá subraya el pensamiento de un filósofo alemán, que considera «tan natural la tela del tejedor como la tela de la araña», o insiste sobre la significación de la pintura de paisaje, que «no tiene otra función que hacernos reparar en la belleza del campo, entenderla, gustar de ella, evocarla a voluntad en la fantasía, con la emoción correspondiente en el ánimo».

En estos escritos filosóficos de D. Francisco Giner, el amor a la Naturaleza matiza las ideas, como en la vida de su autor matizaba de ternura la acción múltiple y perseverante de aquel temperamento lleno de vitalidad y vibración.

Para los familiares de D. Francisco, para los que recibieron directamente su influjo moral y le acompañaron en sus excursiones, la lectura de los estudios filosóficos y sociales contenidos en este volumen constituye la evocación, en la madurez de la vida, de las impresiones más profundas y más nobles que recibieron en su infancia o en su juventud, al contacto con la elevada personalidad del maestro.

Los discípulos más directos de D. Francisco Giner, los que, en los primeros años de la existencia de la Institución Libre de Enseñanza, eran maestros jóvenes, se han especializado más tarde en diversos ramos del saber (Filosofía, Pedagogía, Historia del Arte); mas, para los que en aquellos años fueron alumnos de la Institución, esos maestros no son sólo los filósofos, los pedagogos o los críticos de hoy, sino los exploradores de las sierras y los valles, que arrancaron a la juventud de los ocios urbanos y la condujeron, por caminos entonces desiertos, a los picos nevados de las montañas.

¿Cómo no recordar hoy que, dentro de la esfera de los afectos personales de don Francisco, e íntimamente ligados a la obra de la Institución Libre de Enseñanza, existieron numerosos hombres consagrados en

su vida toda al estudio de las Ciencias de la Naturaleza: químicos como Quiroga, botánicos como Lázaro, astrónomos como Arcimis, geólogos como Macpherson, médicos como San Martín y Simarro. biólogos como D. Laureano Calderón y D. Augusto Linares?

Segura intuición de poeta ha tenido Antonio Machado al cantar el amor a la Naturaleza que impregnaba el espíritu de don Francisco Giner; certero estuvo el grupo de discípulos beneméritos que grabó el nombre del maestro en las alturas de la Pedriza de Manzanares.

Si, por el amor a la Naturaleza que palpita en las páginas de este libro, su lectura debe significar para muchos el resurgimiento de las más valiosas emociones juveniles, a otros, a los jóvenes de hoy, que no conocieron a D. Francisco Giner, este libro puede abrirles, al través de los campos de la Filosofía, el camino que conduce a las alturas ideales donde nace el amor a la Naturaleza, que fluye en el alma, en la vida y en la obra del filósofo (1).

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN

CATÁLOGO DE LA SECCION II

(Niños de 10 a 12 años.)

I. ENCICLOPEDIA

Libro de Vacaciones. — Barcelona. — Unión Librera de Editores, S. A., (1921), 4.º — P.: 10 p.

Contiene:

Hojas de orden, únicas (Los grandes días de mi vida; — Señas de mis amistades y profesores; — Mi pequeña biblioteca; — Adquisiciones nuevas). — Hojas de orden, mensuales. — El tiempo; — el calendario. — Historia de la Tierra. Elementos de la vida humana. — Gráficos comparativos de producción (carbón,

(1) Los trabajos comprendidos en este volumen hasta la página 191 constituían el volumen cuyo título conservamos en este tomo XI de las «Obras Completas». Los demás trabajos agregados se publicaron en el *BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA*, unos páginas 269, 277, 285 y 291 —, con la firma de Giner, y los demás, que son extractos y comentarios de lecturas, firmados con una X.

azúcar, perlas y gemmas, madera, etc.). — Gráficos de doble página (Servicios públicos y servicios de utilidad general; — Servicios de comunicaciones marítimas; — Servicio contra incendios, etc.). — Maravillas del cielo. — La conquista del aire — El hombre bajo los mares. Los reinos de la Naturaleza. — Para aprender a pintar. — Los grandes hechos. — Inventores e inventos. Los deportes. Curiosidades. — Láminas a todo color. — Colaboraciones de personalidades. — Las artes plásticas y sus estilos. — Los grandes escritores y sus creaciones. — Cuentos indios; apólogos. — Páginas de honor. — Obras de misericordia. — Parábolas del Evangelio. — La fiesta de Navidad.

Mi libro de Navidad. — Cuentos. — Relatos. — Historietas. — Inventos. — Curiosidades. — Arte. — Historia. — Pensamientos. — Gimnasia. — Pasatiempos. — Experimentos.

Fábulas. — Panoramas. — Biografías. — Viajes. — Recreaciones, etc., etc. — Ilustrado con infinidad de grabados en negro y en color. — Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a. (1919). 4.º — P.: 4,50 p.

Mi libro de Año Nuevo. — Cuentos. — Leyendas. — Relatos. — Arte. — Curiosidades. — Fábulas. — Historia. — Literatura. — Variedades. — Vidas de hombres célebres. — Ciencias. — Descubrimientos. — Inventos. — Gimnasia. — Dibujo. — Refranes. — Juegos, etc. — Ilustrado con infinidad de grabados en negro y en color. — Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a. (1921). 4.º — P.: 4,50 p.

Mi libro de Reyes. — Cuentos. — Relatos. — Arte. — Curiosidades. — Historia. — Literatura. — Ciencias. — Vidas de hombres célebres. — Juegos. — Historietas. — Narraciones, etc., etc. — Ilustrado con multitud de grabados en negro y color. — Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a. (1922). 4.º. — P.: 4,50 p.

Mi libro de Vacaciones. — Ciencias. — Historia. — Arte. — Curiosidades. — Cuentos. — Narraciones. — Biografías, etc., etc. — Ilustrado con multitud de grabados y dibujos originales de Larraya, Robledano, Antequera, Azpiri y Fortunato Julián. — Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a. (1923). — P.: 4,50 p.

Tesoro de la Juventud. — Enciclopedia

en que se reúnen los conocimientos que todas las personas cultas necesitan poseer, ofreciéndolos en forma adecuada para provecho y entretenimiento de los niños. - Madrid, Walter Jackson, Editor, s. a. (1924). - 17 tomos, 4.º, a dos columnas. - P.: 395 pesetas.

El *Tesoro de la Juventud* comprende 14 Secciones, de cada una de las cuales hay conocimientos en los 17 tomos de que la obra consta. Estas Secciones son las siguientes:

1. La Historia de la Tierra.
2. El Libro de nuestra vida.
3. Los dos grandes Reinos de la Naturaleza.
4. Los países y sus costumbres.
5. El Libro de España.
6. Cosas que debemos saber.
7. El Libro de los «por qué».
8. Hombres y mujeres célebres.
9. El Libro de los hechos heroicos.
10. Historia de libros célebres.
11. El Libro de la poesía.
12. El Libro de narraciones interesantes.
13. El Libro de lecciones recreativas.
14. Juegos y pasatiempos.

El tomo XVII contiene, además de conocimientos correspondientes a cada una de las Secciones, dos índices:

Índice general (por orden alfabético de palabras) e

Índice por Secciones.

II. LITERATURA

Casa editorial ARALUCE.

Cortes, 392.-BARCELONA.

Colección Araluce.

Las obras maestras al alcance de los niños.

8.º—Precio de cada tomo: 2,50 p.

Andersen (Hans).—Historias de ...—Relatadas a los niños por Mary Macgregor.—Con ilustraciones de Olive Allen.

La Reina de las nieves.—Claus el Grande y el Pequeño Claus. Pulgarcillo. La caja de yesca.—La pequeña vendedora de fósforos.—Los zapatitos rojos.

Andersen.—Más historias de ...—Traducción y adaptación de Manuel Vallvé.—Con ilustraciones de Homs.

Lo que contó la luna.—Los chanclos de la fortuna.—Una pareja de enamorados.—El es-

carabajo.—El patito feo.—Algo.—La bujía y la vela.

Ariosto (Ludovico).—Orlando furioso.—Por...—Relatado a los niños por María de la Luz Morales.—Con ilustraciones de Albert.

Beecher Stowe (Enriqueta).—La cabaña del tío Tomás.—Relatada a los niños por H. E. Marshall.—Con ilustraciones de José Segrelles.

Calderón de la Barca.—Historias de...—El Alcalde de Zalamea.—La vida es sueño.—Relatadas a los niños por Manuel Vallvé.—Con ilustraciones de M. Obiols Delgado.

El Alcalde de Zalamea.—La vida es sueño.

Camoens (Luis de).—Los Lusíadas. Poema épico de...—Adaptación para los niños por Manuel Vallvé.—Con ilustraciones de J. Segrelles.

Chaucer.—Historias de...—Cuentos de Canterbury. Relatados a los niños por Janet Harvey Kelman.—Con ilustraciones de W. Heath Robinson.—Versión castellana de Manuel Vallvé.

Dorigen.—Emelia.—Griselda.—Constancia.

Dante.—Historias de...—Divina Comedia.—Explicada a los niños por Mary Macgregor.—Con ilustraciones de R. T. Rose.

Defoe (Daniel).—Robinson Crusoe.—Explicadas a los niños por Jeanie Lang.—Con ilustraciones en color de W. B. Robinson.—Versión castellana de Manuel Vallvé.

Ercilla y Zúñiga (Alonso de).—La Araucana. Poema épico de...—Relatado a los niños por María de la Luz Morales.—Con ilustraciones de Albert.

Escofet (José).—Cuentos del Romancero.—La Infantina de Francia.—Relatados a los niños por...—Con ilustraciones de José Segrelles.

Dickens (Carlos).—El Cántico de Navidad—Adaptado para los niños por Manuel Vallvé.—Con ilustraciones de J. Segrelles.

Esopo.—Fábulas de...—Relatadas a los niños.—Con ilustraciones de A. Saló.

Goethe.—Historias de...—Relatadas a

los niños por María Luz Morales. Con ilustraciones de José Camins.

Herman y Dorotea. — Reineke el astuto. — Balada del conde desterrado.

Grimm. — Cuentos de... — Relatados a los niños por Amy Steedman. — Con ilustraciones de Harry Rowntree.

Trasgolisto. El lobo y los siete cabritos — El Príncipe Rana. — Rapunzel. — Blancanieve y los siete Enanos. — Los músicos ambulantes. — El Pájaro de oro. — Los Geniecillos laboriosos. — Hansel y Gretel. — Blanca y Rosa.

Grimm. — Más cuentos de... — Relatados a los niños por Manuel Vallvé. — Ilustraciones de Homs.

Las tres hilanderas. — El judío bailarín. — El pobre y el rico. — Los dos compañeros de viaje. — El hombre de la piel de oso. — El joven gigante. — Los tres pelos de oro del diablo. — Los tres hermanos. — La tumba y el diablo. — Los seis compañeros de aventuras.

Hoffmann. — Cuentos de... — Relatados a los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de J. Segrelles.

La señorita de Scuderi. — Los maestros cantores. — La elección de una novia.

[*Homero*]. — La Iliada o El sitio de Troya. — Relatada a los niños por Jeanie Lang. — Con ilustraciones de W. Heath Robinson. — Traducción y adaptación de Manuel Vallvé.

[*Homero*]. — La Odisea. — Relatada a los niños por Jeanie Lang. Con ilustraciones de W. Heath Robinson. — Versión castellana de Manuel Vallvé.

Hurtado de Mendoza (Diego) (1). — El Lazarillo de Tormes. — Adaptación para los niños por José Escofet. — Ilustraciones de José Segrelles.

Kingsley (Charles). — Los Héroes. — Explicados a los niños por Mary Macgregor. — Con ilustraciones de Rose Le Quesne.

Perseo. — Los Argonautas. — Teseo.

Lope de Vega. — Historias de... — Relatadas a los niños por María de la Luz Morales. — Con ilustraciones de Albert.

(1) En la actualidad no se atribuye ya a este autor *El Lazarillo de Tormes*, que se da como obra anónima.

La estrella de Sevilla. — El mejor alcalde, el Rey. — La dama boba.

Irving (Washington). — Cuentos de la Alhambra. De... Relatados a los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de S. Tusell.

El astrólogo árabe. — Las tres hermosas Princesas. El Príncipe Ahmed al Kamel. — El legado del moro. — Las dos discretas estatuas.

Marshall (H. E.). — La Canción de Rolando. — Por... — Con ilustraciones de L. D. Luard. — Versión castellana de Manuel Vallvé.

Marshall (H. E.). — Historia de Guillermo Tell. — Relatada a los niños por... — Con ilustraciones de I. L. Gloag.

Milton (Juan). — El Paraíso perdido. — Adaptación para los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de José Segrelles.

Molière. — Historias de... — Relatadas a los niños por María Luz Morales. — Con ilustraciones de Albert.

La escuela de los maridos. — El avaro. — El enfermo de aprensión.

Morales (María Luz). — Aventuras de Amadis de Gaula. — Relatadas a los niños por... — Ilustraciones de Albert.

Morales (María Luz). — Hazañas del Cid Campeador. — Relatadas a los niños por... — Con ilustraciones de José Segrelles.

Morales (María Luz). — Tradiciones Iberas. — Relatadas a los niños por... — Con ilustraciones de José Segrelles.

La Escala de la Doncella (tradición de Valencia). — La Virgen y la Molinera (trad. murciana). — Las Rosas de Santa Casilda (trad. de Toledo). — El Cristo de la Vega (trad. de Toledo). — La Torre de don Rodrigo (trad. de Toledo). — San Jorge y el Dragón (trad. catalana). — Las Doncellas encantadas de la Cueva de Valderrós (trad. catalana). — El Mal Cazador (trad. catalana). — Juan Zuría (trad. eúscara). — Las Animas (trad. andaluza). — La Torre de Hércules (trad. de La Coruña).

Poe (Edgard Allan). — Cuentos de... — Relatados a los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de J. Segrelles.

La máscara de la muerte roja. — Hop-Frog. — El sistema del Dr. Alquitrán y del Profesor Pluma. — El escarabajo de oro. — El corazón revelador.

Ruiz de Alarcón. — Historias de ... — Relatadas a los niños por María Luz Morales. — Con ilustraciones de Albert.

La verdad sospechosa. — El tejedor de Segovia. — Las paredes oyen.

Schiller. Historias de ... — Relatadas a los niños por ... — Ilustraciones de Ed. Gabelsberger.

Los bandidos. — Intrigas y amor. — Los dos amigos. — La conjuración de Fiesco.

Scott (Walter). — Ivanhoe. — Adaptación para los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de Maurice Greiffenhagen.

Shakespeare. — Historias de ... — Explicadas a los niños por Jeanie Lang. — Con ilustraciones en color de N. M. Price y otros.

La tempestad. — Como gustéis. — El mercader de Venecia. — La fiera domada. El sueño de una noche de verano. El cuento de invierno. — La comedia de las equivocaciones.

Shakespeare. — Más historias de ... — Relatadas a los niños por Jeanie Lang. — Con ilustraciones de M. Prince y otros.

Hamlet, Príncipe de Dinamarca — Vida y muerte del Rey Juan — Macbeth. — La tragedia del Rey Ricardo III. — El Rey Lear. — Pericles, Príncipe de Tiro. — Julio César.

Swift (Jonathan). — Viajes de Gulliver a Lilibut y Brobdignac. — Relatados a los niños por John Lang. — Con ilustraciones de J. M. B. Blaikie.

Tirso de Molina. — Historias de ... — Relatadas a los niños por María Luz Morales. — Ilustraciones de J. Camins.

El Vergonzoso en Palacio. Don Gil de las Calzas Verdes. — La Prudencia en la Mujer

Vallvé (Manuel). — Los Caballeros de la Tabla Redonda. — Leyendas relatadas a los niños por ... — Con ilustraciones de J. Segrelles.

Enid. — El Lirio de Astolat. — Pelleas y Et-tarde. Gareth y Lynette. Sir Galahad y el Santo Grial. — Muerte del Rey Arturo.

[*Virgilio*]. — La Eneida. — Relatada a los niños por Manuel Vallvé. — Con ilustraciones de J. Segrelles.

Wagner. — Historias de ... — Explicadas a los niños por C. E. Smith. — Con ilustraciones de Byam Shaw.

Lohengrin. — Los Maestros Cantores de Nurenberg. — El Barco Fantasma.

+ + +

Nordau (Max). — Cuentos a Maxa. — Versión castellana de Carmen de Burgos Seguí. — Ilustraciones de R. Lorenzale. — Barcelona, Casa Editorial Araluce. — 4.º — P.: 3 p.

Por qué el rosal tiene espinas. — Entre iguales. — La muñeca soberbia. — La mosca del año pasado. — Los gorriones agradecidos. — Las seis luciérnagas. — La vida y la muerte — El agua para la cabeza. — Los anteojos del Gnom. — El viaje de un escarabajo. El hilo del corazón. — El león domesticado. — El perro rico y el perro pobre. — El imperio misterioso. — El Maestro. La hija de la Sífide. — El hermano travieso y la hermana juiciosa. — El viaje de una niña en un gran vapor — Los gatos que no querían cazar ratones. — La cárcel de las flores.

VIUDA DE C. BOURET

Rue Vizconti, 23. — PARIS.

Biblioteca Infantil.

8.º — Precio de cada tomo: 3 p.

Bedollière (Emilio de la). Historia de Micaela y de su gato. — Por M. ... — Ilustrada por M. Lorentz y traducida del francés al castellano por D. Mariano Urrabieta. — 1901.

Dumas (Alejandro). — Las gachas de la Condesa Berta. Por ... Ilustraciones de Bertall. — Versión española por D. Mariano Urrabieta. — 1880.

Feuillet (Octavio). — Vida y aventuras de Polichinela. Por ... — Ilustraciones de Bertall. — Traducción española por D. Mariano Urrabieta. 1894.

Gozlán (León). — Interesantes y maravillosas aventuras del Príncipe Cañamón y de su hermanita. — Por ... — Viñetas por

Bertall. — Versión española por D. Mariano Urrabieta. — 1910.

Lemonnier (C.). — Nenes y juguetes. — Dibujos de Geoffroy y Becker. — Traducción española por D. Mariano Urrabieta. — 1882.

Musset (P. de). — El Viento y la Lluvia. — Por ... — Ilustraciones por Gérald Séguin. — Versión española por D. Mariano Urrabieta. 1906.

Nodier (Carlos). — Tesoro de las Habas y Flor de Garbanzo. — El Genio bonachón. — Historia del Perro de Brisquet. — Por ... — Viñetas de Tony Johannot. — Traducción española por D. Mariano Urrabieta. — 1911.

Ourliac (Eduardo). — El Príncipe Coqueluche. Su interesante historia y la de su compañero Mustafá. — Por ... — Viñetas de Eugenio Lacoste. — Traducción española por D. Mariano Urrabieta. — 1880.

Sand (Jorge). — Historia del verdadero Garbullo. — Por ... — Ilustraciones de Mauricio Sand. — Grabados de Delaville. — Traducción española por D. Mariano Urrabieta. — 1912.

Stahl (P. J.). — Aventuras de Tom Ponce. — Por ... — Ilustradas por Bertall y traducidas del francés al español por don Mariano Urrabieta. — 1893.

Villers (E. de). — Los zapatos de mi vecino. — Traducción de ... — Ilustraciones por León Benett. — Versión española por D. Mariano Urrabieta. — 1906.

CALPE

Librería: Avenida Pi y Margall, 7. — MADRID.

Cuentos para niños.

8.º — Precio de cada cuento: 1 p.

Abril (Manuel). — El gorro de Andrés. — Texto de ... — Ilustraciones de Barradas.

Gómez de la Serna (Ramón). — En el bazar más suntuoso del mundo. — Texto de ... — Ilustraciones de Barradas.

— El Marquesito en el circo. — Texto de ... — Ilustraciones de Barradas.

— Por los tejados. — Texto de ... — Ilustraciones de Barradas.

* * *

Libros de aventuras.

Aimard (Gustavo). — Los tramperos del Arkansas. — Traducido del francés por María Luisa Navarro de Luzuriaga. — Ilustraciones de Enrique Ochoa. — Ornamentaciones de G. Maroto. — 8.º — P.: 4 p.

Assollant (Alfredo). — Aventuras maravillosas pero auténticas del Capitán Corcorán. — Traducido del francés por María Luisa Calderón de Barnés. — Ilustraciones de Ramón Manchón. — Ornamentaciones de G. Maroto. — 8.º — P.: 4,50 p.

Cooper (Fenimore). — El cazador de ciervos. Una historia. — Traducido del inglés por Angel Cabrera. — Ilustraciones de Izquierdo Durán. — Ornamentaciones de G. Maroto. — 2 ts. 8.º — P.: 4 p.

Marryat (Federico). — Newton Foster o La marina mercante. — Traducción de M. Sánchez. — Ilustraciones de R. Manchón. — Ornamentaciones de G. Maroto. — 8.º — P.: 5 p.

Mayne Reid. — Los tiradores de rifle. — Traducción de Angel Cabrera. — Ilustraciones de Enrique Ochoa. — Ornamentaciones de G. Maroto. — 8.º — P.: 4 p.

Wyss (J. R.). — El Robinsón suizo. — Traducción del alemán por Angel Cabrera. — 8.º — P.: 4 p.

* * *

Teatro infantil de «Mi Revista».

4 tomos. — 8.º menor. (Agotado).

TOMO I

Número 1. — *Claro* (Juan). — Momentos difíciles. Monólogo en un acto, en verso, original de ... — 1.º enero de 1920.

Núm. 2. — *Mota* (Fernando). — El príncipe era ciego. Episodio escénico en dos actos, en prosa, original de D. ... — 30 enero de 1920.

Núm. 3. — *Gómez Renovales*. — Jugar al mañana. — Pasatiempo en un cuadro y en verso, escrito expresamente para *Mi Revista*, original de ... — Ilustraciones de Echea. — 15 febrero de 1920.

Núm. 4. — *Velasco Zazo* (Antonio). — El hada de los sueños. Comedia fantástica, en un acto, dividido en cuatro cuadros, en

prosa, escrito expresamente para *Mi Revista*, original de ... — Ilustraciones de Bujados. — 29 febrero de 1920.

Núm. 5. — *Pérez Zúñiga* (Juan). — Golosinería. Monólogo en verso, por ... — Ilustraciones de K-Hito.

Claro (Juan). — El santo de la criada. Juguetes en verso, por ... — Ilustraciones de Ochoa. — 15 marzo de 1920.

Núm. 6. — *González Fiol* (Enrique). — Érase un hombre ... — Parodia bufa de melodrama histórico en dos cuadros, en prosa, para muñecos de guignol, original de ... — Ilustraciones de Varela de Seijas. — 30 marzo de 1920.

TOMO II

Núm. 7. — *Benavente* (Jacinto). — Ganarse la vida. Comedia en un acto, en prosa, por ... — Ilustraciones de Parabere. — 15 abril de 1920.

Núm. 8. — *Alvarez Quintero* (Serafín y Joaquín). — Chiquita y bonita, y Polvorilla el corneta. Monólogos por ... — Ilustraciones de Larraya. — 30 abril de 1920.

Núm. 9. — *Velasco Zazo* (Antonio). — Los Chisperitos. — Sainete en un acto, en verso, original de ... — Dibujos de Pedraza Ostos. — 15 mayo de 1920.

Núm. 10. — *Huguet Campañá* (Pedro). — Lo que se ha de ser. Zarzuelita en un acto, original de ... — Música del maestro Rogelio Villar. — Dibujos de Enrique Ochoa. — 30 mayo de 1920.

Núm. 11. — *Fernández Lepina* (A.). — La purga de Pimpin. — Juguetes cómicos en dos actos, para niños inocentes y adultos picarones, original de ... — Ilustraciones de E. Reyes. — 15 junio de 1920.

Núm. 12. — *Gosálbez Bermejo* (Enrique). — La grandeza en la mujer. Drama histórico en dos actos, para niños, original de ... — Ilustraciones de Varela de Seijas. — 30 junio de 1920.

TOMO III

Núm. 13. — *Gil Asensio* (Federico). — Día de fiesta. Paso de comedia en un acto y en verso, original de ... — Dibujos de Manchón. — 15 junio de 1920.

Núm. 14. — *Pérez Zúñiga* (Juan). — La fiesta nacional. Sainete infantil en un acto y en verso, original de ... — Ilustraciones de Zúñiga (hijo). — 30 julio de 1920.

Núm. 15. — *Cino del Llano* (V.). — Más vale maña que fuerza. Juguetes agri-dulces, en un acto y en verso, original, por ... — Ilustraciones de Manchón. — 15 agosto de 1920.

Núm. 16. — *San José* (Diego). — La primera aventura de don Juan. Paso de comedia infantil, en verso, de ... — Ilustraciones de Marín. — 30 agosto 1920.

Núm. 17. — *González Fiol* (Enrique). — Lo que mucho vale ... Paso de comedia, en prosa, original de ... — Dibujos de Manchón. — 15 setiembre de 1920.

Núm. 18. — *Morante* (Pedro). — Travesuras de Perico. Boceto de comedia en un acto, escrito expresamente para *Mi Revista*, por ... — Dibujos de Manchón. — 30 setiembre 1920.

TOMO IV

Núm. 19. — *Mota* (Fernando). — Arriba en la montaña. — Cuento escénico dividido en tres cuadros, por ... — Dibujos de Varela de Seijas. — 15 octubre 1920.

Núm. 20. — *G. de Zavala* (Germán). — Mari-Blanca. Comedia infantil, en un acto y dos cuadros, escrita en prosa por ... — Dibujos de Parabere. — 30 octubre 1920.

Núm. 21. — *Ruiz Morcuende* (Federico). — Anda el duende por la villa. Farsa infantil en un acto y en verso, original de ... — Dibujos de Tomás G. Larraya. — 15 noviembre de 1920.

Núm. 22. — *Elio y Torres* (L.). — El amigo libro. Comedia fantástica, en un acto, dividido en cinco cuadros, en prosa, por ... — Ilustraciones de Varela de Seijas. — 30 noviembre de 1920.

Núm. 23. — *Kenelesky* (Elisa). — La catequista modelo. A propósito para una fiesta de obreros, original de ... — Estrenado con gran éxito en el Teatro Liceo de Salamanca el día 2 de octubre de 1920. — 15 diciembre de 1920.

Núm. 24. — *Barrado* (Augusto). — Juanito y Margarita. Cuento en acción, en tres cuadros, inspirado en «Hänsel und

Gretel» y puesto en verso por ... - Ilustraciones en bicolor de Manchón. - 30 diciembre de 1920.

Núm. 25. - *Mariscal de Gante* (Jaime). - La Estrella de Belén. Misterio de Reyes en tres jornadas, escrito en verso por ... - Dibujos de Ramos. - 15 enero de 1921.

+ + +

Hartzenbusch (J. E.). - Cuentos. - (Colección Universal. - Núms. 938 a 940). - Calpe. - Madrid, 1924. - 8.º - P.: 1,50 p.

La hermosura por castigo. - Palos de Moguer. - La Reina sin nombre. - La novia de oro. - Mariquita la Pelona. - Miriam la Trasilada. Doña Mariquita la Pelona.

+ + +

Navidad. Cuentos. - Seleccionados y traducidos por J. García Mercadal. (Colección Babel). Madrid, 1924. 8.º - P.: 5 p.

Contiene:

Quiller-Couch (A. T.): La Navidad de un ladrón. - *Larsen* (Karl): El lechoncillo. - *Berger* (Henning): Un regalo de Navidad. - *Reymont* (Ladislao): El ganso de Navidad (leyenda campesina). - *Henry* (O.): Navidad en el Chaparral. - *Lenôtre* (G.): Caído del cielo. - *Varzea* (Virgilio): Navidad en el mar. - *Dostoyewski* (F.): El pobrecito en casa de Cristo el día de Navidad. - *Hawthorne* (Nataniel): La Nochebuena del cuáquero. - *Christovassilis* (Christo): Nochebuena en las montañas del Pindo. - *Lagerlöf* (Selma): El huésped de Nochebuena. - *Brandão* (Julio): Navidad. - *Fürst* (Ida): La leyenda de la casa número 15. - *Ton-che-tien*: Navidad china. - *Stevenson* (R. L.): Merckhein.

Editorial CERVANTES

Rambla de Cataluña, 72. - BARCELONA.

Selección de cuentos para niños.

8.º menor. - Precio de cada tomito: 1 p.

Erben (Carlos J.). - La rana princesa. - Versión directa del checo, por R. J. Slaby.

La rana princesa. - El demonio y el hombre. - El taruguillo. - El destino. - El lenguaje de los animales. - La miseria. - El ricacho y el

miserable. - Un cabello extraño. - Miseria la tuerta. - Baba Yaga.

Nemcova (Bozena). - El Ave de fuego y la Sirena. - Versión directa del checo, por R. J. Slaby.

El ave de fuego y la Sirena. - Teófilo el justo. - La Princesa ingeniosa. - El castigo del orgullo.

+ + +

Lagerlöf (Selma). - El maravilloso viaje de Nils Holgerssons a través de Suecia. - Traducción directa del sueco por Carlos Antonio Talavera. - Corrección literaria de U. C. - 8.º - 1921. - P.: 8 p.

Lopes Vieira (Alfonso). - Animales amigos. Por ..., I. Rivera-Rovira, Fernando Maristany. - Ilustraciones de Raul Lino y Arturo Ballester. - 8.º - P.: 8 p.

Administración de «EL MENSAJERO DEL C. DE JESÚS».

Ayala, 3. - BILBAO.

Coloma (Luis). - Cuentos para niños. - Por el P. ..., de la Compañía de Jesús. - P.: 1 p.

Historia de un cuento. - Las dos madres (ejemplo) - Periquillo sin miedo (cuento popular). - La camisa del hombre feliz (cuento). - Las tres perlas (leyenda imitada del alemán). - ¡Porrita, componte!

Coloma (Luis). - Pilatillo. - Por el P. ..., de la Compañía de Jesús. - Ilustrado por D. Paciano Pons. - Novena edición. - 8.º - P.: 1,25 p.

Editorial ESTRELLA.

MADRID.

Colección miniatura.

8.º menor. - Precio de cada tomito: 1,50 p.

26. *Andersen*. - La reina de las nieves. - Traducción de Rivas Cherif. MCMXIX.

31. *Andersen*. - Lo que vió la luna. - Traducción de Rivas Cherif. MCMXIX.

Librería «FERNANDO FÉ».

Puerta del Sol, 15. - MADRID.

Ferraz Revenga (Emilio). - Los sueños de Caperucita. (Cuentos infantiles). -

Prólogo de Miguel Ramos Carrión. — MCMXII. — 8.º P.: 3,50 p.

Gil Roësset (Consuelo). — El Niño de Oro. Cuento fantástico. — Por . . . — Dibujos de Marga. — MCMXX. — Fol. — P.: 4,25 pesetas.

Segovia (Gertrudis). — Para los niños. Cuentos de hadas. — Ilustraciones de Fernando Alvarez y Alvarez. — 1912. — 8.º — P.: 3,50 p.

La cabellera de la princesa Aurora. — El príncipe Narciso el presumido. Pablo y María. — Gonzalito. — La selva encantada. — El príncipe irascible. — El lago azul. — La risa de la princesa Elena.

Segovia (Gertrudis). — Mientras la nieve cae . . . Nuevos cuentos de hadas. — Ilustraciones de Fernando Alvarez y Alvarez. — 1912. — 8.º — P.: 3,50 p.

Prólogo: Historia de un Rayo de Sol. — Alapapajú. — La Princesita burlona. — Quiquiño. — El manto de claveles. — El genio del bien. — La gacela. — Enriquillo el poeta. — El viejo de la montaña.

(Continuará.)

NOTICIA

El Sr. Marqués de Palomares, presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, ha hecho un donativo de mil quinientas pesetas, con destino a los fondos de la Junta facultativa de la Institución.

LIBROS RECIBIDOS

Machimbarrena (D. Vicente) y Cebada (D. José). — *Enseñanza técnica moderna y su organización especial en la Escuela Politécnica de Zurich*. — Madrid, Fortanet, 1917. — Don. de D. José Cebada.

Comas y Ribas (Gabriel). — *Educación. Conferencia que debía pronunciarse en Casino Castell, de Alayor, el día 2 de agosto*. — Mahón, Tip. Mahonesa, 1924. — Don. del autor.

Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. — *Programas del plan del Co-*

legio. — La Plata, 1925. — Don. de D. M. García.

Argente (D. B.) y Retortillo (D. A.). — *El Derecho vigente en España* (6.ª edición). — Madrid (s. a.), Sucesores de Hernando. — Don. de J. Cosano.

Reig y Casanova (Dr E.). — *Elementos de Religión y Moral* (6.ª edición). — Madrid, Sucesores de Hernando, 1917. — Donativo de J. C.

Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. — *Estadística de Maestros nacionales. Gastos de personal y material de las Escuelas nacionales, 1922*. — Madrid, Samarán y Cía., 1923. — Don. del Ministerio.

Idem. — *Estadística de Escuelas nacionales, 1923*. — Madrid, Tip. Nacional, 1924. — Don. de id.

Cámara oficial del Libro, de Barcelona. — *Catálogo de Catálogos, editado por la. Barcelona, Núñez y Cía, 1925*. — Don. de la Cámara del Libro.

Luna (D. Ricardo y D. Pablo). — *Himno del Excursionista*. Letra de D. Ricardo y música de D. Pablo. — Tarragona, P. Ricomá. — Don. del Sr. Bargalló.

Altamira (Rafael). — *Programa para exámenes en la asignatura de Historia de las Instituciones políticas y civiles de América*. — Madrid, Ed. Arte y Ciencia, 1925. — Don. del autor.

Bernis (Francisco). — *La capacidad de desarrollo de la economía española*. — Madrid, Cosano, 1925. — Don. de id.

Lugones (Leopoldo). — *Elogio de Leonardo*. — San José de Costa Rica, El Convivio, 1925. — Don. del Sr. Martín García.

Sangro y Ros de Olano (Pedro). — *Crónica del movimiento de reforma social en España*. — Madrid, Suc. de Minuesa de los Ríos, 1925. — Don. del autor.

Ministerio de Fomento. — *Real decreto aprobando el adjunto reglamento de la Sección de Enseñanza del Instituto Agrícola de Alfonso XII*. — Madrid, Cosano. — Don. de la Dirección general de Agricultura y Montes.

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