

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: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVI.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1932

NUM. 872.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Reflexiones e informaciones a propósito del bilingüismo, por el *Dr. O. Decroly*, pág. 353.—Sobre la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, pág. 360.—A los señores padres de familia. Obligaciones que a los padres imponen los niños desde que nacen (*conclusión*), por *D. Carlos T. Gamba*, pág. 364.—Método global de lectura. Sus fundamentos psicológicos (*conclusión*), por *M. Roberto Dottrens* y *Mlle. Emilia Margairaz*, pág. 369.

ENCICLOPEDIA

Los ciegos y la prevención de la ceguera, por *D. Rafael García-Duarte González*, pág. 373.—El problema del libre albedrío (*conclusión*), por *D. Martín Navarro*, pág. 378.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones, por *D. José M. Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 382.—“Obras completas” de *D. F. Giner de los Ríos*, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGIA

REFLEXIONES E INFORMACIONES A PROPÓSITO DEL BILINGÜISMO (1)

por el *Dr. Ovidio Decroly*.

Esta cuestión provoca varios problemas: unos se refieren al individuo, a su desenvolvimiento y a sus posibilidades de adaptación en el medio local, regional, nacional o mundial; los otros conciernen a los grupos,

(1) Del libro *El bilingüismo y la educación*, publicado en francés por la “Oficina Internacional de Educación”, de Ginebra, y recientemente en español, en las “Ediciones de La Lectura” (Espasa-Calpe, S. A.).

a las actividades más o menos coherentes y homogéneas, y son determinados por diversos factores, asociados o aislados, entre los cuales hay que contar los intereses económicos, políticos o filosóficos.

Para resolver los problemas que se plantean deben ser tomados en consideración ciertos factores psicológicos o de orden general y comunes a los niños de todos los países, y entre los cuales los más importantes parecen ser los siguientes:

1.º La evolución intelectual, ¿se encuentra en el niño favorecida u obstaculizada por el uso de dos (o varias) lenguas?

2.º ¿A qué edad es más o menos marcada la influencia de una segunda (o tercera) lengua?

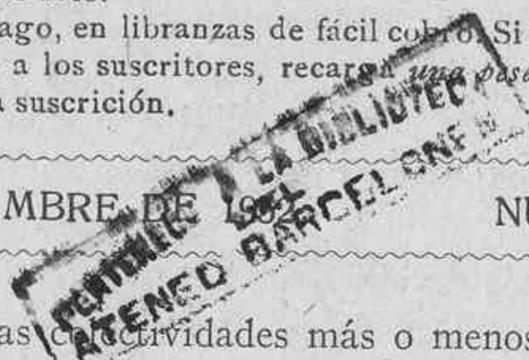
3.º Los métodos empleados para la enseñanza de las lenguas, ¿no tienen su parte de responsabilidad en los fracasos comprobados?

4.º ¿Cuál es el papel de la inteligencia en la adquisición de las lenguas?

5.º ¿Hay niños refractarios a la adquisición de una segunda (o tercera) lengua? ¿Cuál es la proporción de estos niños?

6.º Si las necesidades económicas y sociales imponen la adquisición de una segunda lengua, ¿se puede, no obstante, para estos casos, hacer adquirir la segunda lengua empleando procedimientos diferentes a los que hasta aquí se han utilizado en las escuelas, y que han sido ineficaces?

7.º ¿Cuáles son, sin embargo, las condiciones de inteligencia y las otras aptitudes necesarias para lograr buenos resultados, aun en estos casos?



Los factores individuales y sociales influyen unos sobre otros, y, por esta razón, los problemas se presentan en cada caso con datos diferentes.

Por esto, el desenvolvimiento lingüístico del individuo reobra sobre las condiciones de la vida de los grupos, e inversamente; y, por la misma causa, las condiciones económicas de esta vida imponen ciertas direcciones al predominio de una lengua sobre otra.

Por lo que se refiere a Bélgica, los factores colectivos dominantes parecen ser los siguientes:

1.º El país dividido en dos regiones lingüísticas, con poblaciones ligeramente desiguales en número.

2.º Las dos lenguas habladas son idiomas pertenecientes a grupos lingüísticos esencialmente diferentes; uno, de origen latino; otro, de origen germánico.

3.º Los idiomas de las regiones del Sur (valón, origen latino) se ligan a una lengua de gran extensión; los del Norte (flamenco, de origen germánico) tienen una débil extensión.

4.º En las zonas límites, el interés manifestado por la población es favorable a la lengua de gran extensión.

Desde el punto de vista individual, las consecuencias de esta situación son especialmente las siguientes:

1.º La lengua de la familia es frecuentemente doble hablando el padre y la madre idiomas o *patois* de dos lenguas diferentes.

2.º En la zona en que las dos lenguas están en contacto, y en una buena parte de la población obrera, la lengua familiar es el flamenco, y la lengua escolar solicitada por los padres, el francés.

3.º El flamenco, enseñado en la escuela como lengua vehicular, difiere con frecuencia bastante sensiblemente del idioma flamenco hablado en la familia.

4.º Empleándose entre las personas que rodean al niño y en el medio en que vive dos lenguas y a veces una combinación informe de las dos, el niño posee un vocabulario muy restringido y mezclado, y una sintaxis híbrida.

5.º Parece que se pueda imputar, al menos en parte, a este estado de cosas las di-

ficultades encontradas en la enseñanza y el retardo escolar de gran número de niños de las regiones fronterizas.

Con objeto de determinar en qué proporción el bilingüismo es un obstáculo a la evolución escolar, convendría estudiar los puntos siguientes:

¿Cuál es el porcentaje de niños que oyen y hablan una sola lengua en su casa y el de los niños que oyen hablar dos lenguas (o más), con predominio de una de ellas?

¿Cuál es, en cada grupo, la proporción de niños que presentan dificultades: a) en su lengua dominante; b) en la segunda lengua; c) en el conjunto de las materias escolares?

Para intentar responder a algunas de estas preguntas, hemos dirigido al director de una escuela pública de niños de una villa de la frontera lingüística el cuestionario siguiente, que ha hecho llenar a los maestros de las 22 clases de esta escuela:

1.º Número de orden de los alumnos (a fin de asegurar el anónimo).

2.º Edad, en años y meses.

3.º Lengua hablada dominante en la familia.

4.º ¿Se habla en la casa una segunda lengua?

5.º ¿Cuál?

6.º ¿A qué edad ha empezado la segunda lengua?

7.º ¿El alumno tiene (o ha tenido) facilidad para adquirir la segunda lengua?

8.º ¿Está bien dotado en cuanto a su lengua materna?

9.º ¿Cuáles son las notas que se podrían conceder (de 1 a 10), en la lengua vehicular de la enseñanza: en lectura, redacción, ortografía?

Para apreciar la significación de los resultados, es preciso indicar que la escuela está compuesta por clases paralelas.

Las clases están formadas de elementos lo más homogéneos posible, y la selección para las cuatro clases paralelas del primer año se ha hecho basándose en los resultados de una prueba colectiva (*test* BD) de inteligencia.

Se comprueba que, yendo del año que contiene los mejores elementos al que con-

tiene los alumnos francamente retardados, existe una disminución marcada de los alumnos dotados para la lengua materna y de los alumnos que adquieren fácilmente la segunda lengua.

Esta disminución se comprueba también en los otros años, pero, sobre todo, para los grupos extremos y para la aptitud en la lengua materna.

Lo cual permite concluir que hay una correlación entre el retardo escolar y la falta de aptitud para manejar la lengua materna o para adquirir la segunda lengua.

Como existe también una correlación probable entre el retardo escolar y el retardo o insuficiencia intelectuales, es probable que este último factor presente una relación de causa a efecto con la dificultad lingüística.

Para determinarlo, sería necesario proceder al empleo de pruebas modelos y graduadas, que permitieran tasar el desenvolvimiento intelectual en relación con el lenguaje (*tests* verbales) y otros que permitieran medir este desenvolvimiento sin intervención del lenguaje (*tests* no verbales).

De otra parte, se examina la situación de la lengua hablada en la familia, se comprueba que, por lo que se refiere al número de hogares en que el flamenco (*patois* local) es la lengua dominante, este número varía poco de clase en clase en proporción del conjunto; hay, sin embargo, una pequeña diferencia en favor de las mejores clases por lo que se refiere a los hogares en que el francés es el dominante. El número de éstos es, no obstante, demasiado restringido para ejercer la influencia preponderante que se podría suponer.

Pero lo notable es que los hogares donde se hablan las dos lenguas son más numerosos para los alumnos de las mejores clases, principalmente para los dos primeros años.

A decir verdad, los datos relativos a este último punto no ofrecen entera confianza, porque no es siempre fácil conocer exactamente lo que ocurre en los medios de donde provienen los niños de la clase obrera. A menudo no podemos hacer sobre ellos más que presunciones.

No hemos podido obtener nada de algunos de los datos relativos a las preguntas

6 y 9; la manera como los maestros han contestado a ellas no nos ha parecido suficientemente segura, y las notas dadas en las materias de enseñanza no han sido obtenidas por medio de pruebas comparables de una clase a otra; son, por consecuencia, susceptibles de las críticas emitidas con motivo de este género de medidas.

Se puede, no obstante, comprobar una relación en cada clase entre las notas dadas y las dificultades lingüísticas del niño; las notas mejores las obtienen los niños mejor dotados en lengua materna y que han adquirido la segunda lengua más fácilmente, y las notas menos buenas, los alumnos que tienen aptitudes inferiores para estas dos actividades.

Todavía aquí, para obtener hechos más precisos, sería necesario recurrir a pruebas de conocimientos escolares comparables y graduados, a fin de obtener datos que merecieran más confianza.

He aquí una segunda información, por la cual hemos intentado descubrir la influencia de los factores hereditarios y también la del medio familiar.

Ha sido realizada en una escuela privada para los alumnos de la clase acomodada, pertenecientes en su mayoría a profesiones intelectuales, artísticas y comerciales.

Las preguntas propuestas a los padres eran las siguientes:

- 1.^a ¿Qué lengua se habla más en la casa?
- 2.^a ¿Qué lengua habla la madre con el niño?
- 3.^a ¿Qué lengua habla el padre con el niño?
- 4.^a ¿Qué lengua hablan ellos entre sí?
- 5.^a ¿Qué lengua se ha hablado con el niño?
- 6.^a ¿En qué medio lingüístico ha vivido desde pequeño?
- 7.^a ¿Qué lengua hablan las personas que trata el niño—los domésticos—, los parientes que viven mucho tiempo con el niño?
- 8.^a ¿Qué lengua se habla principalmente en la escuela?
- 9.^a ¿Cuál es la lengua materna del o de los profesores que el niño ha tenido?
10. ¿Hasta qué edad ha oído el niño una sola lengua?

11. ¿Cuándo se ha empezado a hablar una segunda lengua?

12. ¿Cuándo se ha empezado a hablarle una tercera lengua, o una cuarta, etc.?

13. ¿Habla el padre varias lenguas?

14. ¿Dónde ha aprendido estas lenguas, en su casa, en la escuela o en país extranjero?

15. Idem la madre.

16. ¿Hablan mucho con el niño?

17. ¿Qué lengua hablan más?

Además de estos datos, hemos solicitado de los profesores los detalles siguientes:

1.º ¿Está el niño bien dotado o no en su lengua materna?

2.º ¿Esta bien dotado en las dos lenguas habladas en la familia o adquiridas en la escuela?

3.º ¿Tiene o ha tenido dificultades en lectura, ortografía y cálculo?

4.º ¿Es inteligente o poco inteligente?

Hemos tenido 114 respuestas y eliminado los alumnos del primer año primario, que no conocía suficientemente su profesor, limitando la investigación a 96 alumnos de 8 a 15 años (47 niños y 49 niñas).

En el cuadro adjunto se detallan los resultados:

GRUPOS	Sexo.						Origen.			Hermanos y hermanas....	Por 100 del total....	Dificultades.						Profesión de los padres.				
	Niños.....	Por 100 del total de niños.....	Niñas.....	Por 100 del total de niñas.....	Total de niños y niñas.....	Por 100 de este total.....	Extranjeros.....	Por 100 del total..	Niños extranjeros.			Niñas extranjeras.	Lectura.....	Ortografía.....	Aritmética.....	Inteligencia.....	Total de dificultades.....	Por 100 de las dificultades posibles	Industriales y comerciales.....	Profesiones liberales.....	Profesiones artísticas.....	Otras profesiones.
A.....	13	28	20	41	33	34	6	18	»	6	6	18	2	2	4	»	8	6	13	14	4	»
B.....	14	30	8	16	22	25	7	32	6	1	10	45	10	13	11	8	42	38	7	10	3	2

Por la comparación de los dos grupos se puede comprobar:

1.º Los niños de la escuela estudiada son alcanzados con más frecuencia que las niñas, por las dificultades verbales (1).

2.º El hecho de cambiar de lengua o de poseer dos lenguas parece más perjudicial a los niños que a las niñas.

3.º El factor hereditario interviene en un cierto número de casos de manera evidente, tanto en sentido favorable como en sentido desfavorable.

4.º Las dificultades de lectura, de ortografía y de aritmética son mucho más frecuentes en los sujetos del grupo B que en los del grupo A.

(1) Esto está en relación con lo que ya ha sido señalado en todos los dominios de la anomalía, y especialmente en la anomalía verbal. Las niñas tienen el lenguaje más precoz, aprenden más fácilmente las lenguas y son alcanzadas con menos frecuencia por las perturbaciones de la palabra, comprendiendo entre ellas la tartamudez.

5.º Por fin, la inteligencia aparece insuficiente en ocho alumnos del grupo B, mientras no se presenta ningún caso de insuficiencia en el grupo A.

¿Cómo se comportan los sujetos de los dos grupos con respecto a la segunda lengua?

Es interesante señalar todavía la manera de comportarse los sujetos de los dos grupos en relación a las lenguas extranjeras, enseñadas a partir del cuarto año para el flamenco y del quinto para el inglés.

Para el grupo A, en el cual hay seis niños de origen extranjero, cuya segunda lengua es el francés, lengua vehicular de la escuela, sólo hay dos en quienes se encuentren dificultades para adaptarse a la segunda y a la tercera lengua.

En el grupo B, todos tienen dificultades para adquirir la segunda y tercera lengua.

La profesión del padre no parece tener aquí influencia sobre la facilidad o la dificultad lingüística.

Sería probablemente más interesante poseer informaciones sobre la aptitud lingüística de la madre; pero no son fáciles de recoger con suficiente precisión.

En la información presente hay que tener en cuenta un elemento: en las clases superiores, los niños mejor dotados han pasado en su mayoría a las escuelas secundarias oficiales (liceos y ateneos), con el fin de emprender los estudios grecolatinos.

Se comprueba, no obstante, entre los alumnos que siguen los cursos del latín, dado una vez por semana, en la escuela, que los niños mejor dotados, desde el punto de vista verbal, son los que hacen más progresos. Por consecuencia, puede preverse una correlación positiva entre la aptitud para la lengua materna y la del latín (1).

Basándonos en las observaciones e informaciones referidas más arriba, así como en nuestra experiencia de los niños anormales, creemos poder reducir las conclusiones y hacer las sugerencias siguientes:

1.^a Ciertos niños (la proporción habrá que establecerla mediante una extensa estadística) carecen de aptitud para las lenguas, comprendiendo entre éstas la propia lengua materna.

2.^a Esta ineptitud se señala por el retardo en la aparición del lenguaje cuando el medio presenta condiciones favorables.

3.^a Esta ineptitud a menudo está en relación con un retardo mental, sin que este retardo sea siempre su causa.

4.^a A veces existen perturbaciones de la palabra permanentes o transitorias (seseos); existen también dificultades en el aprendizaje del canto y de la música en general.

5.^a En cierto número de casos (que precisará la estadística) existen perturbaciones motoras, con retardo de la marcha y torpezas, y a veces también una tendencia más

o menos marcada al empleo de la mano izquierda.

6.^a En cierto número de casos existe dificultad para adquirir la lectura, la ortografía, la escritura, sin la dificultad proporcional en la adquisición de la aritmética.

7.^a En cierto número de casos todavía, cuando la adquisición de la lengua materna parece haber sido normal, la de una segunda lengua es imposible, si no muy difícil; en estos casos entra en juego la influencia ejercida por los juicios de las personas que rodean al niño acerca de la segunda lengua y sobre las ventajas de adquirirla.

8.^a En cierto número de casos también las perturbaciones son hereditarias o familiares.

9.^a La adquisición de una o de varias lenguas por el método lógico no parece al alcance más que de una minoría de niños; corresponde a un cierto tipo mental, y la ineptitud para esta forma de adquisición no implica necesariamente una inferioridad intelectual para el estudio de otras materias de orden abstracto (matemáticas o ciencias).

"Tests" para establecer la inteligencia verbal y no verbal.

Para facilitar la solución de una parte de los problemas que plantea el bilingüismo, será necesario, como han hecho Hughes, Saer y Smith, en sus investigaciones del País de Gales, recurrir a pruebas individuales y colectivas, que pertenezcan a la categoría de *tests*. La distinción entre *tests* verbales y no verbales adquiere aquí toda su importancia, porque se trata de separar la inteligencia que se manifiesta con la palabra (oída, leída, hablada, escrita) y la que se manifiesta sin el intérprete del lenguaje, la que se denomina no verbal o práctica.

No podemos indicar todos los *tests* individuales o colectivos, verbales y no verbales actualmente en uso: las obras francesas de Claparède (1), Pressey (2) (traducción

(1) Además de las perturbaciones de la lectura, la ortografía, la aritmética y la inteligencia, importaría anotar también las perturbaciones que alcanzan al movimiento, y en este respecto sería bueno observar si el niño es zurdo o ambidextro.

(1) Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. París. Flammarion, 1924.

(2) Pressey: *Introduction à la méthode des tests*. París.

Duthil) y la que nosotros hemos publicado con Buyse, permiten documentarse a quienes interese esta cuestión (1).

Quisiéramos solamente atraer la atención hacia un punto que nos parece tener un alcance de primer orden, a saber: que junto a las pruebas individuales y colectivas que permiten el establecimiento de la edad y del cociente intelectual, así como el examen analítico de la inteligencia, hay que poseer algunos *tests* capaces de servir para sondeos rápidos; estos *tests* deben responder a las principales condiciones enunciadas a este respecto: ser cortos, presentar numerosas

formas equivalentes, dirigirse a las aptitudes complejas, ser fáciles de aplicar y de corregir, y no necesitar gastos especiales, etcétera.

Con respecto a esto, creemos poder recomendar la prueba siguiente, de la cual hemos realizado ya varias formas, y que responde a la mayor parte de las condiciones citadas.

Esta prueba recuerda el *test* de Binet de las frases en desorden; pero se acerca en su disposición a las pruebas colectivas americanas.

He aquí un ejemplo que conviene para niños que hayan cumplido 14 años:

- | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Es necesario para mejorar | A) a tu madre corrió a echarse | a) el asalto |
| 2. El carruaje observado | B) no pudo resistir más tiempo | b) a ciertas categorías de enfermos |
| 3. No pudo desde luego | C) atravesar el lago | c) empezaba a desesperar |
| 4. Unos obreros seguían la vía férrea | D) sin sostén alguno | d) un rebaño de elefantes |
| 5. Desde entonces, los negocios | E) y húmedas convienen | e) para el cultivo del arroz |
| 6. Comprobó inmediatamente | F) una resultante de la coquetería | f) que le dominaba |
| 7. Habiendo apercebido el niño | G) al hombre comenzar | g) huyó a país extranjero |
| 8. La ciudad cercada | H) es generalmente favorable | h) y de la imitación |
| 9. Desde lejos percibió | I) la imposibilidad de franquear | i) el talud de la carretera |
| 10. El barco no pudo | J) resistir el sentimiento | j) que estaba casi en seco |
| 11. Sin amparo, sin recursos | K) sustraída a sus padres | k) en sus brazos |
| 12. Las regiones cálidas | L) tomaron en poco tiempo | l) el río peligroso en este sitio |
| 13. Provisto de la suma | M) con ayuda de un antejo | m) un tren lanzado a toda velocidad |
| 14. El clima de altura | N) fué a chocar contra | n) por educar al niño |
| 15. La moda es ante todo | O) cuando llegó inopinadamente | o) una extensión imprevista |

Se compone de 15 frases, cortadas en tres trozos. Los primeros están numerados del 1 al 15; los segundos, puestos en orden diferente, están indicados por mayúsculas, y los terceros, igualmente puestos en orden diferente, indicados con minúsculas.

Después de haber distribuido esta hoja vuelta del revés, así como un trozo de papel del tamaño de media hoja de cuaderno es-

colar, se dan las instrucciones siguientes:

“Tenéis una hojita de papel, donde vais a escribir primero vuestro nombre y la fecha de vuestro nacimiento (eventualmente otros datos, si se cree bueno, tales como la lengua materna, las lenguas habladas en la casa, la lengua vehicular de la escuela, etcétera).”

Después de esto se dice: “Escribid los números 1 a 15 en vuestra hojita de papel”. Terminado esto, se hace levantar los lápices

(1) Decroly et Buyse: *Pratiques des tests mentaux*. París, Alcan, 1929.

o las plumas y se continúa: “Tenéis ante vosotros una hoja, en la que hay 15 frases; cada una está cortada en tres trozos. La hoja está dividida en tres columnas, la primera con cifras; la segunda, con mayúsculas, y la tercera, con minúsculas.

(Se trazan en el tablero las tres series de 15 cifras, 15 letras mayúsculas y 15 minúsculas, separadas por un espacio.) En la primera columna se encuentra el principio de las frases; en la segunda, la parte media, pero mezcladas, y en la tercera columna, los finales de las frases, también mezcladas.

Trataréis de reunir las tres partes de cada frase, de manera que se haga comprensible, e indicaréis al lado de cada cifra las dos letras que corresponden a los dos trozos de esta frase, situados en la segunda y tercera columnas.

Ejemplo.—Tomo la primera, que comienza en el número 1; leo: “Es necesario para mejorar”; busco en la segunda columna y encuentro: “al hombre comenzar”, y si busco en la tercera columna, encuentro “por educar al niño”. Toda la frase, que se comprende muy bien, es, pues: “Es necesario, para mejorar al hombre, comenzar por educar al niño”.

Ahora bien; delante del segundo trozo está la mayúscula G, y delante del tercer trozo, la minúscula n; estas letras hay que

añadirles al número 1 en vuestra hojita.

Escribid al lado del número 1 las letras G y n; haced lo mismo para las otras frases.

No podéis hacer ningún señal ni signo en la hoja grande”.

La prueba dura cinco minutos. Al cabo de este tiempo, si se observa que algún alumno no ha podido terminar o se detiene, se hace subrayar lo que ha sido resuelto y se permite continuar, en caso de necesidad, cinco nuevos minutos, escribiendo en el encerado los tiempos empleados por los que terminan antes y haciendo notar que no es preciso subrayar los resultados inscritos después de los cinco primeros minutos.

La primera parte servirá para comparar los resultados con las normas. La segunda ayudará a diferenciar mejor los sujetos de un grupo determinado.

Esta experiencia ha sido aplicada, en francés y en flamenco, a jóvenes que frecuentan una sección superior (cuarto grado) de escuela primaria, que comprende ocho clases: tres de séptimo año, cuatro de octavo y una de noveno; alumnos de 14 a 16 años de edad, que tenían una u otra de las lenguas como lengua materna, siendo la francesa la vehicular de la escuela. Se ha tomado, en los resultados, los mejores obtenidos en la prueba francesa o la prueba flamenca, y se han obtenido las medias siguientes:

	«TEST» FRANCES		«TEST» FLAMENCO	
	Número de alumnos.	Medias.	Número de alumnos.	Medias.
7.º fuerte.....	12	13	13	10,6
7.º media..	6	6,6	17	7,9
7.º débil.....	10	5	17	5,1
TOTALES.....	28	8,7	47	7,9
8.º fuerte.....	12	14,4	10	14,1
8.º media.....	6	7,5	10	12,9
8.º media.....	6	9,3	17	8
8.º débil.....	7	7,8	13	6,3
TOTALES.....	37	10,1	50	11,7
9.º.....	10	16,3 (1)	14	13,5

(1) El número de frases es de 14; pero cuando los sujetos han acabado antes de los cinco minutos se les agrega el número de puntos en relación con el tiempo restante.

Se comprueba, después de esto, que existe una clara gradación de año en año y, en las clases del mismo año, de las clases débiles a las fuertes; esta última es, sobre todo, notable, pues llega al doble y lo rebasa.

El estudiante que ha hecho estas investigaciones y que cuenta con utilizar los resultados para su tesis de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Bruselas, ha comprobado igualmente una correlación notable de estos resultados con la clasificación en las clases. Una segunda aplicación realizada en dos clases francesas (de 22 alumnos cada una) de la escuela de educación de Moll ha dado para una de ellas la correlación con el criterio (clasificación del profesor jefe de sección) de 0,75 y de 0,54 para la otra.

Como prueba no verbal, hemos empleado un *test* con imágenes causa-efecto, cuya técnica y material están publicados en la obra citada más arriba (1).

Una aplicación de esta última a las mismas clases superiores de escuela primaria indicadas antes ha dado los resultados siguientes:

	Número de alumnos.	Medias.
7.º fuerte.....	26	10
7.º media.....	26	8,9
7.º débil.....	27	8,1
TOTALES.....	79	9,1
8.º fuerte.....	23	10,8
8.º media.....	22	10,5
8.º media.....	20	7,5
8.º débil.....	20	9
TOTALES.....	85	9,6
9.º.....	24	12,5

Estos resultados son menos diferentes de clase a clase y de año en año que los obtenidos con la prueba de frases; pero existe, sin embargo, mejora de las clases débiles a las fuertes y de la clase séptima a la novena.

Ello confirma que la selección escolar se hace más sobre la base de la inteligencia

(1) Decroly et Buyse: *Pratique des tests mentaux*. París, Alcan, 1929.

verbal que sobre la inteligencia independiente del lenguaje.

Otra prueba no verbal y más práctica, la de la apertura de la caja (2), ha dado con los mismos grupos los resultados siguientes:

	Número de alumnos.	Medias.
7.º fuerte.....	26	7,6
7.º media.....	25	7,4
7.º débil.....	23	6,4
TOTALES.....	74	7,2
8.º fuerte.....	22	8,4
8.º media.....	21	10,6
8.º débil.....	18	8,4
TOTALES.....	61	9,4
9.º.....	22	12

Los resultados son, con una excepción, muy comparables a los de las imágenes; pero las diferencias entre los años son más claras que las de las diversas clases, y podemos todavía asimismo confirmar que la clasificación escolar se basa principalmente en las aptitudes relacionadas con las aptitudes verbales.

No insistimos sobre estos datos más que para hacer notar que parece posible la realización de pruebas y obtener de ellas elementos útiles para el estudio del bilingüismo, tal como nosotros lo hemos examinado.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Quinta cuestión.—En relación con el niño, sujeto humano de la enseñanza, ¿a qué edad debe comenzar a enseñársele la historia y en qué medida y sobre la base de qué especie de hechos la enseñanza histórica puede y debe darse en la escuela primaria, para que sea útil y eficaz desde el punto de vista educativo?

(2) Véase también Decroly et Buyse, obra citada. Esta prueba es individual y no debería ser utilizada más que en los casos en que no hubieran dado nada las pruebas verbales y las de las imágenes.

INFORME GENERAL

Además de las memorias y documentos enviados a la Conferencia de París, la quinta cuestión ha dado lugar a diez respuestas de desigual extensión, que proceden ya de asociaciones de profesores (Inglaterra, Escocia, Holanda, Luxemburgo), ya de personalidades competentes: nuestro presidente, señor Altamira, D. Manuel B. Cossío, que ha resumido para nosotros la práctica que se sigue en la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid; Mme. Philippi van Reesema, de La Haya; M. Adolfo Ferrière, de Ginebra. Esto es suficiente para mostrar que la importancia de nuestra quinta cuestión ha sido comprendida en los medios más diversos.

Las respuestas recibidas han concedido distinto grado de atención a las diversas partes de la cuestión.

I. Algunas se han referido con suma precisión a las primeras palabras: *¿A qué edad?*

Las escuelas secundarias inglesas consideran que la cuestión casi no les interesa; les parece evidente que esa edad se colocará antes de la entrada del niño en la escuela

Otra (*Armo*, Holanda) no ve inconveniente en que se den las primeras lecciones de historia a los alumnos de 10 años. La maestra Genootschap piensa que los 9 años (la edad actual) es demasiado pronto.

La "Unión Cristiana", de los maestros de Holanda, por el contrario, estipula que no debe darse la enseñanza de la historia primaria antes de la 6.^a clase, es decir, antes de los 12 años, próximamente.

La mayor parte de las respuestas son, por lo demás, como la de la Federación luxemburguesa, poco precisas. Ciertas iniciaciones indispensables para la enseñanza de la historia comienzan, si así puede decirse, desde la cuna. "Solamente no se debe pensar que despertando la curiosidad y aun el interés del niño se enseña ya la historia, si la historia es razonada." Respecto a esto, se puede hacer resaltar el intenso interés que el niño muestra, hacia los 7 años, por interrogar a los que le rodean acerca del origen de todas las cosas de la vida, del mundo mismo. Es bien sabido el partido que Dewey y

miss Dopp han sacado, en Chicago, de este interés para iniciar al niño en los orígenes de la civilización. El Sr. Cossío insiste igualmente en el valor intelectual de este estudio, aun en los pequeños.

II. La mayor parte de nuestros colaboradores enlazan la cuestión de la edad con la del *método*. "La cuestión llega a ser, escribe el Sr. Altamira, una cuestión de metodología, de medida y de elección." *Existen diferentes métodos apropiados a las diferentes edades*; esta convicción se encuentra, más o menos explícitamente, formulada en todas las respuestas recibidas.

La mayor parte se limitan a indicar dos etapas, que para los profesores británicos corresponden a la escuela primaria y a la enseñanza secundaria. De una parte: relatos, biografías, la visión concreta de monumentos o de imágenes, destinados, sobre todo, a estimular la imaginación y el interés por las cosas del pasado. De otra, una enseñanza continua, sistemática, razonada.

El Sr. Cossío subraya el servicio que puede prestar el método de las comparaciones, de los contrastes. Después de haber llevado a los pequeños a meditar sobre los contrastes que existen entre nosotros y los primeros hombres, se tratará de que los mayores lo hagan sobre las diferencias entre la civilización de los amarillos y la de los blancos, y más tarde aún se compararán los dos momentos culminantes de la civilización occidental: la Atenas, de Pericles, la edad del Partenón y la Edad Media de los siglos XIII y XV, la edad de las catedrales.

M. Ferrière, del que no puedo reproducir aquí toda su Memoria, entra en más detalles y distingue cuatro edades y cuatro métodos característicos. Aun temiendo perjudicar su bella exposición, recordaremos los nombres que da a estos cuatro métodos: la fábula, la historia de las cosas, las biografías y, por último, la historia propiamente dicha. Coloca a esta última hacia los 14. los 15 ó aún los 16 años.

Si esta graduación de los métodos parece indispensable, es porque la enseñanza de la historia encuentra en el espíritu del niño dificultades especiales. Algunos de nuestros colaboradores nos las han recordado expre-

samente, sugiriendo la idea de que la colaboración de los psicólogos y de los profesores de historia (para precisar la naturaleza de estas dificultades y el momento en que el desenvolvimiento del niño permite vencerlas) podría dar lugar a investigaciones tanto útiles como interesantes.

Estas dificultades, según nuestros corresponsales, se refieren, sobre todo:

1) a la *representación del tiempo* (la Memoria de Mme. Philippi van Reesema recuerda los trabajos, ya antiguos, de Decroly, Stern, Baldwin, Stecher, Oakden y Burt y señala su importancia) mediante el establecimiento de una *perspectiva en el tiempo*, con la distinción de planes diversos (investigaciones actualmente en estudio en Ginebra, gracias a los trabajos de M. Rey, del Instituto J. J. Rousseau, que muestran de una manera concluyente el trabajo que el niño experimenta para representarse épocas a las que su abuelo, por ejemplo, no ha asistido),

2) a la *inteligencia de algunos conceptos de orden social y político* (Estado, gobierno, nación, tratado, guerra, etc.) que desempeñan un papel de primer plan en el relato histórico tradicional. (Séame permitido indicar que los recientes estudios emprendidos por M. Nicolescu en el Instituto J. J. Rousseau, bajo la inspiración de M. Piaget, nos han mostrado el contraste extremadamente notable que existe en los pequeños rumanos entre la manera viviente, concreta con que sienten las realidades de la familia y de la ciudad y la manera abstracta y lejana con que hablan de la patria, del Estado y de la nación.)

3) a la *aplicación de la idea de causa a los hechos sociales*. Es fácil ver que estos tres obstáculos corresponden a tres momentos del desarrollo del niño. Pero estamos lejos todavía de saber todo lo que sería útil conocer para no dar una enseñanza histórica que se condena, sin quererlo, a permanecer irremediabilmente estéril. Creemos también, por lo que a nosotros se refiere, que estamos lejos de haber traducido en preceptos didácticos lo poco que ya sabemos.

III. Las mismas consideraciones que nos han conducido a relacionar la cuestión de

edad con la del método, lleva a algunos de nuestros corresponsales, principalmente al Sr. Cossío, a dar explicaciones sobre la cuestión del objeto *de la enseñanza de la historia*, que evidentemente domina todas las demás.

A riesgo de salirme del cuadro de este informe, me aventuro a citar un libro, viejo de un tercio de siglo, en el que los trabajos de nuestro presidente se citan ya con elogio, el *Estudio acerca de la enseñanza secundaria de la Historia en Francia*, de Seignobos, que figura como apéndice en el libro clásico *Introducción a los estudios históricos*, de Langlois y Seignobos. Esto dará motivo para saber la opinión de Francia y mostrar cómo en las preocupaciones de los educadores que con agrado habéis querido asociar a vuestra Conferencia han participado también los mismos técnicos de la enseñanza de la historia.

Se trata, pues, del fin u objeto de la enseñanza de la historia. Se le ha concebido de maneras distintas desde que los jesuitas introdujeron en sus programas los primeros esbozos para ayudar a la inteligencia de los textos literarios.

“Ya casi no se pide a la historia lecciones de moral ni heroicos ejemplos de conducta, ni siquiera escenas dramáticas o pintorescas. Se comprende que para todos estos fines la leyenda es preferible a la historia.”

“Se renuncia también a utilizar la historia para exaltar el patriotismo o el legitimismo.”

“Todos los que reflexionan están conformes en considerar a la historia sobre todo como un instrumento de *cultura social*.”

El autor precisa el sentido de las palabras que hemos subrayado de este modo: se trata, de una parte, de hacer comprender al alumno lo que es una sociedad, de familiarizarle con los principales fenómenos sociales y las diferentes especies de usos y de instituciones; de hacerle comprender, por comparación, los caracteres de estos usos, su variedad y sus parecidos. Se trata, por otra, de familiarizarle con la idea de la transformación continua de las cosas humanas, de prepararle contra el pavor irracional de los cambios sociales, de rectificar

su noción del progreso. Los dos puntos sobre los cuales insiste M. Seignobos: la diferencia de usos y la sucesión de los cambios también son para el Sr. Altamira "los dos elementos fundamentales de la historia" que se trata de inculcar en la inteligencia del niño.

De esta definición del papel de la historia en la educación saca inmediatamente M. Seignobos una conclusión relativa a lo que nuestra cuestión llama "la especie de los hechos" sobre la base de los cuales debe darse la enseñanza.

"La regla de la pedagogía histórica será, pues, buscar los objetos y los procedimientos más adecuados para hacer ver los fenómenos sociales y comprender su evolución. Antes de admitir un hecho, debemos preguntarnos primeramente qué acción educadora puede ejercer, y después, si disponemos de medios suficientes para hacerla ver y comprender al alumno. Deberíamos separar todo hecho poco instructivo o demasiado complicado para ser comprendido o del cual no tenemos suficientes detalles que le hagan inteligible."

Esta *selección* que hay que ejecutar ha sido igualmente subrayada por el Sr. Altamira y por M. Ferrière. Se hace teniendo en cuenta el fin que hay que alcanzar: la cultura del niño (o del adolescente), que es el verdadero fin de la enseñanza histórica.

A este fin están ligados los procedimientos de trabajo. Hace 35 años dejaban bastante que desear. ¿Son, hoy día, irreprochables?

"En la mayor parte de las clases de historia, dominan todavía los procedimientos que solamente obligan al alumno a hacer un trabajo receptivo: el curso, el resumen, la lectura, la interrogación, la redacción, la reproducción de mapas. Algo semejante a lo que sucedería si un alumno de latín se limitase a recitar lecciones de gramática o trozos de autores, sin hacer traducciones ni temas."

"Para que la enseñanza produzca una impresión eficaz, es preciso, si no dejar a un lado todos estos procedimientos pasivos, por lo menos reforzarlos con ejercicios que hagan al alumno entrar en actividad... Puede

hacérsele analizar grabados, relatos, descripciones, para deducir los caracteres de los hechos... Puede pedírsele un dibujo, un croquis geográfico, un cuadro sincrónico. Puede también obligársele a trazar un cuadro comparativo de sociedades diferentes y otro del encadenamiento de los hechos."

Pero "la reforma de los procedimientos va unida a la reforma de los instrumentos de trabajo".

Esta conclusión de Seignobos es exactamente la misma de M. Ferrière, el cual pasa revista, con el conocimiento completamente excepcional que tiene de la nueva educación bajo todas sus formas y en todos los países, a todos los procedimientos reformados que todos los maestros de historia deben tener en cuenta en estos momentos. Una de estas indicaciones merece que esta sección de la Conferencia le preste la atención más seria.

"Importa, nos dice M. Ferrière, en materia de historia no dedicar un tiempo considerable a poner en pie obras fundadas en una metodología ya proscrita y de la cual la psicología del niño ha revelado las lagunas." "Pienso, añade, en los programas concebidos por adelantado y en la "lección" de un profesor dedicado a una colectividad de niños demasiado diferentes los unos de los otros por su tipo y por el grado de su evolución mental."

En cuanto a las proposiciones concretas más o menos explícitamente formuladas en las respuestas recibidas, nos hemos tomado la libertad de incorporarlas a los *desiderata* siguientes, en los que se podrá disculpar su estilo un poco brusco:

La Conferencia pide a las Autoridades que formulan los programas de historia y a los maestros que las aplican:

1.º Que se planteen obstinadamente esta pregunta: "¿Cuál es el fin de esta enseñanza?"

2.º Que reconozcan que el fin de la enseñanza de la historia varía necesariamente con la edad.

3.º Que no respondan a esta pregunta exclusivamente (para ninguna edad) en razón de los conocimientos ("que los alumnos saben esto o lo otro...").

4.º Que reconozcan que la cultura que da la historia implica, al mismo tiempo que la adquisición de conocimientos, el ejercicio activo de técnicas intelectuales y un estímulo de los intereses.

5.º Que, para la adquisición de los conocimientos, el llamamiento a la actividad del niño es un estimulante muy poderoso.

6.º Que las técnicas intelectuales que hay que desarrollar (comparación, razonamiento, espíritu crítico) no pueden desenvolverse más que por el ejercicio, es decir, por la actividad.

7.º Que para el estímulo de los intereses, lo esencial es el contagio de una curiosidad o un entusiasmo comunicativo.

8.º Que, desde el punto de vista de los conocimientos que hay que adquirir, es indispensable hacer una selección; no basta que un hecho esté establecido históricamente para que debamos enseñarlo y hacerlo aprender.

9.º Que, desde el punto de vista de la cultura (técnicas intelectuales e intereses), un programa enciclopédico no es en manera alguna necesario, y aun a veces puede ser peligroso.

10. Que la elección que se impone debe estar, pues, en primer término, supeditada al cuidado del desenvolvimiento del niño; desde el punto de vista físico (*primum non nocere*, nada de agotamiento), intelectual (hechos elegidos según las técnicas intelectuales que ejercen) y moral (hechos elegidos de tal forma que no contrarresten los instintos generosos, cívicos y sociales).

11. Que la colaboración de los maestros de historia y de los psicólogos es deseable para precisar la naturaleza de las dificultades que la comprensión de los hechos históricos encuentra en las diferentes edades en el espíritu del niño.

12. Que los procedimientos de trabajo deben adaptarse a los fines de la enseñanza y que es ocasión de tener muy en cuenta las experiencias ya hechas a este respecto (por ejemplo, centros de interés de Decroly con "asociación en el tiempo", historia regional, local, aun familiar, historia de las cosas, con colección de documentos o imágenes, comparación de documentos o

aun de manuales de diversas inspiraciones, manuales con fichas, etc., etc...).

Ginebra, 25 junio 1932.

A LOS SEÑORES PADRES DE FAMILIA

Obligaciones que a los padres imponen los niños desde que nacen (1).

por D. Carlos T. Gamba.

(Conclusión.)

No valdría la pena haberse afanado tanto por realizar nuevas conquistas científicas, si aun hubiéramos de discutir esta institución a la faz de tales razones. Se equivocan los que sostienen que nuestra crítica a premios y castigos se desinteresa a la vez del concepto de la penalidad codificada para la represión de los delitos comunes; la crítica a las sanciones punitivas deriva de una nueva concepción de la naturaleza humana, y, por lo tanto, alcanza a todas aquellas circunstancias en que corresponda aplicarlas; el Código penal no se ha suprimido, pero se ha modificado fundamentalmente su aplicación, y se satura cada vez más del concepto de la "individualización de la pena", lo cual es ya orientarse por senderos enteramente racionales.

Cada hombre soportará la pena que corresponda, no tanto a la naturaleza del delito cometido como a la que así convenga a su naturaleza delincuente, que es donde radica la verdadera determinante del delito. Nuestra crítica a la institución de los premios es tan racional como la anterior: no queremos suprimir los premios en los certámenes literarios o gimnásticos, porque entendemos que la competencia que va a merecerlos se realiza entre individualidades iguales, o todo lo aproximadas que sea posible; mas no consideramos serio establecer premios para distribuirlos entre competidores de condiciones fundamentalmente distintas, entre bien y mal dotados, entre favorecidos o no por obra de la naturaleza, y que nada hicieron para llevar consigo tales ven-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tajas o tales insuficiencias, y eso es lo que, en la realidad, ha sucedido. No podemos considerar el ascenso entre funcionarios como un premio, sino como un legítimo derecho, al cual se llega deliberadamente en el tiempo, de acuerdo con normas de antemano establecidas; el premio, cuestión de apreciaciones antes de nada, es un regalo que sanciona, sin la existencia de un derecho preestablecido, una superioridad juzgada tal; el ascenso es un derecho de imprescindible reconocimiento. Los premios a las carreras de caballos pueden subsistir, porque se realizan entre fuerzas iguales; y arbitrario sería que se colocaran tras de la cinta de partida parejeros y percherones, potrillos y veteranos de las pistas, todos en un hacinamiento ilógico, a disputar un premio en la misma carrera. ¿Cómo no han de surtir efecto los premios y los castigos en las prisiones, en las policías, en los cuarteles, en los buques de guerra, en las congregaciones religiosas, etc., si los hombres viven en un medio reñido con las más elementales exigencias de la naturaleza; si carecen de libertad, que significa carecer de todo; si no obran por sus propias voluntades, que quedan subordinadas al mandato de los reglamentos carcelarios; si falta el ambiente familiar y la dulzura que supone la compañía de la mujer y de los hijos? Natural es que alguna regla vele por la disciplina, que en tales situaciones no es otra cosa que sumisión y apartamiento de la vida social humana. Qué, ¿y se quiere comparar la escuela moderna con tales ambientes antinaturales? No; la escuela de la Edad Media, que se ha mantenido debido a penuria económica casi hasta nuestros días, pudo admitir una disciplina y unas sanciones como las que se pregonan; pero en nuestra escuela nueva no ha de haber más disciplinas que las que surgen del trabajo y la justicia; si se quiere distribuir premios, deberá procederse científicamente, y cuando así se proceda, todos los niños podrán merecerlos igualmente, en cuyo caso, el significado clásico del premio habrá desaparecido. Tampoco queremos que el amor de los padres desaparezca en los hogares, no; lo que sostenemos es que sea justo, que no engendre celos y emulaciones que denigren. Cuando cada tipo psicológico

de niño esté colocado en su medio educativo, cuando en la clasificación de los escolares se proceda con arreglo a normas técnicas, y las clases se constituyan con niños mentalmente iguales o lo más aproximados posible dentro de la ciencia, los supernormales estarán en sus clases, los normales en las suyas, y de igual manera los infranormales, y si aun se notara una diferenciación, ello será consecuencia de imperfecciones técnicas a corregirse; cuando alcancemos tal carácter y el ambiente educativo sea de trabajo, de agitación, de libertad total y de respeto al niño, ardua y difícil será la tarea de adjudicar premios. Por estas razones combatimos esta institución, porque en ella, la escuela ha premiado secularmente la obra de la naturaleza, dando en sus premios un poco más de felicidad a quienes nacieron felices por obra de esa misma naturaleza, y haciendo desgraciados, más aún, a los no premiados, porque no pudieron vencer su insuficiencia natural, y, para magnificar aún más esta desventaja, la escuela premiadora los colocó en competencia con los opulentos de ingénitas dotes intelectuales. Los díscolos, los atrasados, los indisciplinados, los repetidores no son sino niños con quienes la naturaleza fué mezquina en el reparto de sus dones; y lo que es peor aún, niños son a quienes los pecados de los padres inferiorizaron aún antes de nacer y condenaron a ser eternamente postergados en la escuela y más allá de la escuela. ¿Cómo no hemos de levantar airada protesta contra un criterio que cierra los ojos para negar la luz, no viéndola?

Relativamente justos pueden ser los premios en las escuelas y las preferencias entre mayores, individualidades psicológicas y materialmente iguales, cuando ellas se fundamentan en tenacidad de carácter, sacrificios de aplicación y merecimientos de voluntad. Y ahora llega en nuestro auxilio la respetable palabra de la Dra. Montessori, diciéndonos: "el que lleva a cabo una obra verdaderamente grande y victoriosa no lo hace nunca estimulado por lo que llamamos *premio* ni por el temor del pequeño mal que llamamos *castigo*. Si, en una guerra, un numeroso ejército de gigantes, por el solo afán de lograr ascensos, cruces o medallas combatiese

contra un puñado de pigmeos inflamados de amor patrio, la victoria sonreiría a estos últimos.

“Cuando el heroísmo ha huído de un ejército, los premios y los castigos no servirán más que para completar la obra de desquiciamiento, infiltrando la corrupción.”

Cuando la penetrante observación de un maestro ilustrado sorprenda en los dedos vacilantes de un niño temblar el alcohol hereditario que lleva en sus arterias en lugar de nueva y rica sangre; cuando en la falta de vista y oído, en los extravíos de la atención, en las desigualdades de coloración de la piel de un niño, advierta la sífilis paterna que le está minando; cuando los pómulos salientes, la languidez de los ojos sin luz y la estrechez del tórax de otro le descubran las huellas de la tuberculosis que lo roe; cuando la miseria se trasparente en una evidente desnutrición y en un traje mísero que hable con la elocuencia de los jirones y los remiendos; cuando una dolorosa delincuencia precoz exteriorice que el niño víctima no tuvo padres conscientes, en el decir de Guyau, ni hogar con luz..., y cuando ese maestro, en la sonriente paz y el dulce brillo de los ojos, la clara mentalidad y el vistoso traje de los otros niños, *compañeros de clase* de los primeros, advierta la presencia de la salud de la raza incontaminada y las virtudes heredadas, la influencia de la riqueza y la huella innegable de un tibio hogar, entonces, a ese maestro, ponédle en las manos una medalla y un látigo para que premie y castigue, y, sin duda, este educador sentirá hervir en lo más hondo de su conciencia humana y técnica la más intensa protesta y reclamará indignado por los fueros sagrados de la vida y por el derecho que tiene su profesión a ser respetada.

Y no se me acuse de describir cuadros dantescos; no se me responsabilice de romántica exaltación sentimental: el Consejero de Enseñanza Primaria y Normal D. Emilio Verdessio, por disposición del Cuerpo que integra, publicó recientemente un interesantísimo volumen de *Compilación de informes y estudios* para el mejor conocimiento de las “clases diferenciales”; en ese volumen, en la página 163, aparece un informe del señor

Luis Pecantet, Inspector Técnico del Consejo de Enseñanza, informe del cual aparto el siguiente pasaje definitivo: “Organizadas las clases conforme a la resolución del 20 de diciembre de 1900 (resolución que cita anteriormente, y que aun está en vigencia y en acción en las escuelas), eran conjuntos heterogéneos desde el punto de vista del desenvolvimiento mental de los alumnos que para nada se tenía en cuenta. El maestro no tenía de sus niños ningún antecedente, ni podía tenerlos, porque no se consideraba la entidad niño, sino la unidad clase, y el educando era catalogado durante el año en consonancia con las reacciones que exteriorizaba frente a una enseñanza puramente intelectual transmitida en forma verbalista y en la misma cantidad y grado para todos los componentes de una clase.

“Los grupos, verdaderos mosaicos, estaban integrados por elementos distintos y variables en grado sumo: supernormales, normales, atrasados pedagógicos, desatentos, de escasas aptitudes para determinadas materias, afectados de miseria fisiológica, de insuficiencia tiroidea, respiratoria, digestiva, ocular y auditiva; deficientemente alimentados, provenientes de hogares miserables, de ambientes malsanos, de familias tuberculosas, etcétera. Todos estos factores de perturbación escapaban a la perspicacia, al interés y a la competencia de los maestros, que se limitaban a distinguir cuatro categorías de niños: buenos, malos, inteligentes y estúpidos, no guardando reparo alguno al expresar en público el juicio que cada uno le merecía, *premiando* siempre a unos y *castigando* siempre a otros, sin conocimiento de causa y refiriéndose únicamente a los efectos.”

Ahora no es la exaltación romántica la que se expresa; es la autoridad técnica de un alto funcionario, cuyas opiniones científicas deben orientar al Consejo de Enseñanza en su obra de progreso y de acción pedagógica. Agregó, por mi parte, que estoy seguro de que ningún maestro se negaría a compartir la opinión del Sr. Inspector Técnico.

Si la educación del niño, sea doméstica o pública, según Bunge, es un proceso único y orgánico, es necesario que el hogar se superiorice, se haga técnico, capaz de compren-

der al niño, y lo ponga en el camino del bien, y luego lo entregue al maestro, para que éste continúe el proceso espiritual y orgánico que crea un hombre. Y así será: los nuevos tiempos han encendido una nueva luz, que ha permitido a la ciencia ver en lo íntimo de cada edad del hombre; y lo que fué incomprensión y error, se volverá claro y certero rumbo.

¡Felices los niños del futuro!

PÁRRAFOS DE HONDA SUGESTIÓN.

A) Los educadores nuevos de los siglos XVIII y XIX creían que la familia proporcionaba la educación ideal (a excepción de Rousseau), y presentaban el hogar como el modelo de la escuela. Los tiempos han cambiado desde entonces, y nosotros, que somos sus inmediatos sucesores, no estamos tan completamente seguros de ello. Nos damos todavía mejor cuenta que ellos de la extrema importancia de los años de infancia y primeros de la niñez; la nueva psicología de lo inconsciente ha intensificado el sentido de su significación educativa para nosotros, y profundizado la importancia de los influjos que pesan sobre el niño en acción.—*William Boyd*, Director de la Sección de Educación en la Universidad de Glasgow.

B) 1.º En sus relaciones con los padres y maestros, el niño debe ser considerado como un todo; no en secciones tales como la época preescolar, la edad elemental o el período adolescente.

2.º Es preciso que los padres no se queden descansados y satisfechos cuando han aceptado la idea de la nueva educación y han sacado el niño fuera del hogar para recibirla. La escuela nueva necesita tener al padre nuevo.—*A. H. Reeve*.

C) La vida familiar es más que la escuela y más que la iglesia. Sin la familia, la escuela no es más que un huevo infecundo, conteniendo sustancias nutritivas, pero careciendo del germen de vida.—*Ana Wulff*, Directora del Kindergarten de Copenhague.

D) Lo esencial no es pensar cómo enseñar al niño, o cómo influir en él en su beneficio educativo, sino cómo construir a su alrededor un ambiente adaptado a su desen-

volvimiento y dejarle entonces desenvolverse libremente.—*María Montessori*.

E) Los padres están exigiendo que la enseñanza pública considere lo individual. Están aprendiendo que todos los niños tienen ciertos rasgos fundamentales y necesidades comunes, y están exigiendo de las escuelas del Estado más consideración de estos fundamentos.—*Sidonie Gruenberg*.

F) El niño es, pues, reflejo de su medio; bueno, si el medio es bueno; malo, si el medio lo es; y lo grave es que las buenas cualidades y los defectos que entonces adquiere no desaparecen nunca por entero: dejan una huella indeleble. El niño que hemos sido sobrevive siempre en nosotros de cierto modo en la edad madura.

De él hemos conservado ciertas maneras de pensar, ciertos matices de sentimiento y hasta ciertos modos de obrar, de los cuales nosotros mismos nos sorprendemos cuando la reflexión nos lo revela.—*P. Félix Thomas*.

G) Los principales obstáculos de la reconstrucción de la escuela son los siguientes: 1.º La base de la vida económica actual es la idea del provecho individual; la cooperación y la ayuda social no son todavía una parte integrante de ella. 2.º Los que gozan de los privilegios de la riqueza son enemigos de una escuela donde los niños pobres y los ricos adquieran igual educación y enseñanza. 3.º Una especie de neomisticismo impide la introducción del pensamiento científico libre en acción. 4.º Los mismos padres no aceptan completamente la idea de la educación nueva, por estar dominados todavía por los prejuicios del pasado. 5.º Muchos maestros no comprenden todavía la necesidad de una nueva educación y se resisten a todos los intentos de una reconstrucción radical de la escuela.—*A. Jouenne*, Directora de l'École en Plain Air, París.

H) Los padres deben a la escuela psicoanalítica el reconocimiento de motivos inconscientes. Con este auxilio están construyendo conscientemente nuevas actitudes y conceptos para reemplazar a los tradicionales, y han encontrado posible desarrollar una técnica de guiar a los niños, cuya eficacia no depende del empleo de amenazas o castigos.—*Sidonie Gruenberg*.

I) El nuevo ambiente muestra nuevas verdades no notadas hasta entonces; por ejemplo: que el trabajo del niño tiene un ritmo muy diferente al del adulto. El tiene que satisfacer necesidades internas de crecimiento, y, con frecuencia, no es un propósito externo, sino una necesidad interna la que dicta su trabajo y tiene que ser satisfecha por un largo ejercicio. A los tres años, un niño puede repetir el mismo proceso cuarenta veces; a los siete años, otro proceso cien veces. Estos fenómenos aparecen sin el estímulo de recompensas externas. Verdaderamente, podemos casi decir que, al parecer, no hace falta la presencia de premios y castigos.—*María Montessori.*

J) Hay diferentes teorías educativas respecto a este punto; una cree que se debe dejar desarrollar al niño conforme a la naturaleza, espontáneamente; otra cree que esto es un error psicológico, pues, dejado el niño en plena libertad, no será libre, sino esclavo de sus deseos. Pero no puede haber generalizaciones en la educación. Cada niño debe ser tratado individualmente, y el educador ha de ser lo bastante flexible para adaptar sus métodos a las necesidades individuales, que pueden variar según el sexo, la edad y el tipo. Por ejemplo: la mujer posee, por lo general, más instintos emotivos, en tanto que el hombre es más intelectual. Es, pues, necesario acentuar a veces un aspecto de la naturaleza del niño y otras, otro, según la necesidad individual.—*Domingo Barnés.*

EL DESENVOLVIMIENTO DEL NIÑO.

Ultima luz.

La primera premisa en la lógica de la reforma educativa es una nueva concepción de las relaciones entre el adulto y el niño. Una vez que se haya comprendido que la Humanidad puede alcanzar sus formas más perfectas únicamente cuando los niños crezcan libres y sin opresión en un buen ambiente cultural, se habrá hecho evidente la necesidad de un tipo de escuela diferente de aquella en que la actual generación ha sido educada. ¿En qué respectos diferente? La última sección ha proporcionado la respuesta:

en organización y disciplina, en métodos, en programas, en exámenes y demás instituciones de contralor público. Aquella sugiere un programa de modificaciones múltiple y extenso, y la escuela que sea capaz de realizarlas será, en comparación con cualquier escuela actual, una verdadera escuela nueva.—*William Boyd*, Relator de la memoria sobre Psicología en la V Conferencia Mundial de la Asociación de la Educación Nueva, Dinamarca 1929.

Y MÁS ALLÁ EL POETA.

El hogar.

Iba yo, lentamente, por la carretera que atraviesa el campo, cuando el sol caído, como un avaro, guardaba en el ocaso su oro postrero. Se hundía la luz en la sombra, cada vez más baja, y la tierra viuda, segada ya su mies, yacía silenciosa.

De pronto, se perdió en el cielo la aguda voz de un niño, que cruzara, sin yo verlo, por la oscuridad, dejando la estela de su canción a través de la hora callada. Su hogar estaba allá, tras los cañaverales, al fin de los llanos yermos, perdido entre la sombra del plátano, de la grácil palmera, del cocotero y del árbol verdinegro del pan.

Me detuve un momento, en mi solitario caminar, a la luz de las estrellas. Ante mí, la tierra umbrosa se tendía, abrazando una infinidad de hogares con cunas y lechos, con corazones de madre y lámparas de velada, con vidas jóvenes, alegres de esa alegría que no sabe todo lo que vale para el mundo.—*Rabindranah Tagore.*

y una nota marginal...

En la sombra, en la soledad, lejos del rumor y la luz de las ciudades; lejos de la gloria del teatro, del bullicio de la playa, la gracia de la avenida y el brillo del festín... encontró el poeta viajero otro rumor, otra gloria, otra gracia iluminando rostros y almas de niños felices.

y otra paz: "corazones de madres y lámparas de veladas."

¿Y tú?...

MÉTODO GLOBAL DE LECTURA

SUS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS (*)

por M. Roberto Dottrens y Emilia Margairaz.

Del Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra.

(Conclusión.)

Visión o audición.

Acabamos de examinar uno de los elementos del problema de la enseñanza de la lectura: el sujeto que estudia, el niño y su modo particular de adquisición.

Otro factor debe retener nuestra atención: el objeto del estudio, es decir, la lectura misma.

Hasta estos últimos años ha sido el factor esencial del problema. El método fonético no se preocupó jamás de las reacciones del espíritu del niño. Ese método se fundó y se desarrolló en la idea de que la lectura, la letra, la sílaba, la palabra deben ser aprendidas por el oído, de una manera sistemática y graduada: de los sonidos y articulaciones simples a los sonidos y articulaciones compuestos.

¿Está la lectura en dependencia del oído en el grado en que lo afirman los métodos tradicionales de enseñanza? Recurriremos de nuevo al Dr. Decroly y a su colaboradora la Srta. Degand, para dar una respuesta a esa importante pregunta (1).

En el artículo a que nos referimos, el Dr. Decroly estableció por primera vez, según creemos, los principios del método, derivados de sus observaciones científicas, que lo llevaron a ser uno de los campeones de la educación nueva en los países de lengua francesa.

Los autores establecen claramente que la lectura es una función visual:

“Cuando se analizan las funciones mentales que se ponen a contribución con motivo de la enseñanza de la lectura, uno advierte que son muy diversas y que, en realidad, la lectura, tal como se la entiende habitualmente, necesita, sobre todo, la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la fun-

ción motriz del lenguaje, sin contar las actividades de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto.

El fenómeno primordial que rige a todos los demás es el fenómeno visual. En realidad, la lectura visual, llamada también lectura mental, es la única lectura.

En la lectura oral hay, en efecto, un segundo elemento, absolutamente diferente del primero: es el lenguaje. Así como en lo que se llama la copia el primer tiempo del acto es el de la lectura mental, el segundo está constituido por la reproducción de la imagen visual, por intermedio del centro motor de la mano. En cuanto a la ortografía, que constituye un ejercicio escolar especial, sobre todo bajo forma de dictado, exige, por una parte, la intervención del centro auditivo del lenguaje, y por otra, del centro visual, y, por fin, de los centros motores de la mano.

El ejercicio de la lectura es, pues, en gran medida, un ejercicio visual, y se puede afirmar que la imagen visual desempeña en él el papel preponderante.

Ahora bien, todos los métodos de lectura que actualmente están más en boga parecen olvidar precisamente ese punto, y reclaman de preferencia la contribución de los centros auditivos.

La función visual se desarrolla más pronto que la función auditiva.—Por otra parte, cuando se considera cuál es el orden en que aparecen y se desarrollan las funciones perceptivas y motrices que actúan en esa parte de la educación, uno advierte que el sentido de la visión es uno de los que se desarrollan más activamente desde los comienzos de la existencia...

A los seis meses de edad, según Preyer y según Pérez, el niño puede poseer el recuerdo visual desarrollado de una imagen bastante compleja. Esta parece ser también la opinión de Sikorsky: “a los seis meses—dice este autor—, el mundo visible excita el espíritu del niño en el más alto grado; y se convierte en el objeto principal de su atención y de sus percepciones en el siguiente período de su desarrollo.”

Pero, ¿el niño de esa edad se ha desarrollado en igual grado, desde el punto de vista auditivo? Y así como reconoce la cara del

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(1) Dr. O. Decroly et Mlle. Degand: “Psychologie et pédagogie de la lecture”. *Revue Scientifique*, marzo 1906.

padre entre las demás—trabajo excesivamente complicado—, ¿reconoce también su voz, reconoce diversos sonidos, trabajo que parece mucho más simple? Los autores no están de acuerdo a este respecto.

La vista proporciona nociones más numerosas y más precisas que el oído.—Esto no basta, quizás, para deducir un argumento decisivo y para conceder ventaja a los métodos visuales de lectura.

Pero hoy otras razones que tienen igualmente su valor, y que es preciso tener en cuenta.

La lógica nos indica ya que el de la vista es, si no el órgano que primero se desarrolla con mayor perfección, como órgano, por lo menos, el que, después de los sentidos cutáneos y músculo-articulares, es el más objetivo, el más concreto, el que permite, por consiguiente, al niño adquirir mayor número de nociones precisas y el que, gracias a la multiplicidad de sus medios de sensación—percepción de la luz, distinción de los colores, de la forma, del movimiento, de la posición, de la distancia y de la profundidad—, permite una variedad enorme de adquisiciones importantes.

Dijimos más arriba que la vista permite al niño adquirir conocimientos que están más en relación con su mentalidad. En efecto, por la vista es por donde el niño recibe más fácilmente la noción del movimiento, de la acción. Ahora bien, quien dice movimiento y acción, dice al propio tiempo cambio frecuentemente repetido, variedad, y este estado de cosas estará, pues, incalculablemente más en relación con su atención naturalmente fugitiva, con su temperamento móvil, que el ocasionado por ruidos que cesan al instante, y, por lo tanto, poco susceptibles de interés, o por sonidos siempre iguales, que concluirán por producir la monotonía.

Es cierto, pues, que la lectura exige, ante todo y sobre todo, la intervención de los centros visuales. Si, además, éstos se desarrollan tempranamente en el niño y le proporcionan nociones más importantes, más numerosas y más precisas que el centro auditivo, parece racional—y uno se pregunta cómo es posible discutirlo todavía— recurrir para la enseñanza de la lectura al pro-

cedimiento esencialmente visual, de preferencia al procedimiento fonético, y, sobre todo, al procedimiento fonético puro, en que el sonido sirve de base a la representación gráfica...”

Llegamos así a una segunda comprobación, que confirma la primera:

La lectura, para expresarnos como el Dr. Decroly, es una función visual. Debe adquirirse con la ayuda de un método que utilice la vista y no el oído. El método global o ideo-visual se impone, por lo tanto, a la elección del educador.

El poeta, antes que el investigador científico, tuvo ya intuición de ello al decir: “Hijo mío, el error viene de los oídos. La verdad sigue el camino de los ojos” (1).

Lectura articulada y lectura silenciosa.

Hasta ahora, la escuela se ha preocupado, sobre todo, de enseñar a leer en voz alta. Saber leer, para ella, es ser capaz, con el máximo de corrección, de leer para otra persona o leer para sí, articulando las palabras.

Durante la clase de lectura, un alumno lee en voz alta y luego otro, mientras los compañeros siguen la lectura o se supone que la siguen...

Ahora bien, ¿qué ocurre en la vida diaria? Salvo la dama de compañía, el lector o la lectora para un enfermo o delante de una asamblea, pocos practican la lectura oral, de escasa utilidad práctica. En cambio, lo importante para todos, en una época en que es preciso hacer las cosas rápidamente, es poder leer a simple vista un texto cualquiera, comprenderlo, percibir lo esencial de él, leer para uno mismo, reflexionando en lo que se lee (1).

Así procedemos todas las mañanas al

(1) P. Deroulède. *L'Écolier*.

(1) Recordemos a este propósito la investigación abierta en 1920 por la “Unión de los maestros primarios ginebrinos” entre los comerciantes e industriales de Ginebra. De las 163 respuestas recibidas, únicamente 64 declararon útil la “lectura expresiva”, mientras que 121 pedían que la enseñanza dada en la escuela permitiese un informe correcto de lo que se había leído. Se trataba de obtener datos referentes a la reforma del plan de estudios.

echar un rápido vistazo al periódico. Y todos aquellos, cualquiera que sea su actividad, obligados a leer correspondencia, informes, documentos diversos, el intelectual en su gabinete de estudio, el industrial o el comerciante en su despacho, el obrero que consulta una nota explicativa, un dibujo, una orden, todos leemos con los ojos, sin articular.

Esta función de la lectura silenciosa, puramente visual, es todavía desconocida en nuestras escuelas, como lo fué en la antigüedad clásica, que, al parecer, la ignoró. El profesor Bally recordaba recientemente todo el interés de esta cuestión.

En los Estados Unidos se ha producido una reacción vigorosa contra la enseñanza tradicional de la lectura. Se tiende a preferir la lectura silenciosa, por dos razones (1).

La primera es de orden pedagógico. Todo el movimiento en favor de la reforma escolar se orienta en todos los países a colocar al niño en el centro de las preocupaciones de la escuela y a adaptar la enseñanza a la medida de sus posibilidades, a fin de prepararlo mejor para la vida.

En cuanto a la lectura, ya no se le exige la sola repetición del pensamiento ajeno, haciéndole leer textos. Se quiere obtener del niño una actividad personal: que comprenda ese pensamiento ajeno, que exprese el suyo propio, que traduzca en términos propios el sentido del trozo que acaba de leer. Los métodos activos permiten al niño documentarse por sí mismo. Exigen que el niño aprenda a leer, para sí mismo, silenciosamente y que aprenda en seguida a extraer lo esencial de lo que acaba de leer. De ahí la necesidad de una enseñanza de la lectura sobre todo silenciosa.

La segunda razón es de orden psicológico. Los experimentos muy precisos, realizados sobre la percepción visual por medio de aparatos perfeccionados, han demostrado que los movimientos del ojo son discontinuos, es decir, que el ojo, para leer, recorre la línea realizando una serie de saltos y de pausas. La lectura se produce sólo durante

las pausas. Esas pausas son irregulares en cuanto a su número y su duración, varían según los individuos y también según el objeto de la lectura.

Después de haber leído algunas líneas, cada individuo tiende a establecer un ritmo de los movimientos del ojo, ritmo que mantiene página tras página. Por fin, y esto es capital para nosotros: el ojo lee por frases o por palabras y no por letras o sílabas.

La tesis de la señora J. L. Anderson, de la cual tomamos estos datos, es de indiscutible interés para todos los que se preocupan de enseñar a leer a los niños.

La señora Anderson señala la importancia de las investigaciones realizadas en los laboratorios de psicología experimental. Son una demostración clara—suponiendo que esa demostración sea necesaria— de la utilidad, de la necesidad de las investigaciones científicas, cuyos resultados, rigurosamente establecidos, reclaman obligatoriamente modificaciones profundas en la práctica pedagógica de la escuela tradicional.

Esos resultados son:

1.º Se puede inculcar buenos hábitos de lectura a cada individuo disminuyendo el número de las pausas por línea de lectura, es decir, educando el ojo de tal manera que aproveche el mayor campo de percepción. Esta perfección de los hábitos de reconocimiento no puede ser alcanzada sino desarrollando la habilidad en la lectura silenciosa.

2.º Los hábitos de lectura que resultan de la enseñanza tradicional de la lectura en alta voz o de la *importancia concedida al mecanismo de la lectura* están muy lejos de conducir a esta perfección. Insistir de una manera muy prolongada sobre la lectura en alta voz es, positivamente, retardar el desarrollo de los buenos hábitos de lectura.

En efecto, los exámenes de laboratorio han demostrado que la lectura visual es mucho más rápida que la lectura articulada (1). Cada uno puede, por experiencia personal, realizar consigo mismo la demostración. Se desprende de este hecho una con-

(1) G. L. Anderson. *La lectura silenciosa*, próxima a publicarse por "La Lectura". Espasa-Calpe.

(1) Javal ya lo había señalado en su *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Alcan. París, 1905.

clusión pedagógica positiva: en la lección habitual de lectura, cuando un niño lee en voz alta y sus compañeros siguen el texto con la mirada, el maestro exige a estos últimos un ejercicio fisiológicamente imposible; no pueden seguir la lectura. Y cuando se los castiga por no saber reanudar el texto en el punto en que el lector lo dejó, son castigados injustamente. Todos los esfuerzos que realizan para tratar de seguir la lectura sólo tienen por resultado esos movimientos regresivos de los ojos que una buena educación de los hábitos de lectura debe esforzarse por hacer desaparecer. No sólo se falsea así la enseñanza de la lectura, sino también toda la espontaneidad y la rapidez de la inteligencia infantil (1).

Es evidente que el método global, ya tenga por objeto la adquisición de la lectura articulada, ya la de la lectura silenciosa, contribuye al desarrollo de esos buenos hábitos de reconocimiento reclamados por los psicólogos. Desde este punto de vista, es un método natural, adaptado a las necesidades del individuo; favorece su desarrollo normal ulterior.

Valor pedagógico del Método global.

Leer, escribir, contar. Hoy todavía la opinión pública, en su mayoría, asigna a la escuela elemental ese triple fin. Al parecer, el maestro ha terminado su misión desde el momento en que el niño posee esas técnicas elementales. Por la rapidez de ese trabajo de adquisición, muchos padres reconocen el valor de la escuela. Son significativas a este respecto sus primeras reacciones en presencia de los métodos nuevos.

Del aprendizaje de la lectura depende toda la instrucción ulterior; imposible adelantar si el niño no está en condiciones de utilizar los diferentes libros de texto, de leer, de estudiar lo que ha leído o lo que se quiere que lea y aprenda. De ahí el lugar concedido a la lectura desde la escuela infantil. En la edad en que el niño debería desarrollarse in-

tegralmente, aprendiendo a observar, a hablar, a servirse de sus sentidos y a controlar sus percepciones, todo el esfuerzo de la escuela —y qué esfuerzo— se dirige a esa enseñanza difícil de la lectura; tarea ingrata, a pesar de la perfección de los métodos y que exige una larga perseverancia de un año o más. Así, en el momento mismo en que el trabajo intelectual se inicia para el niño, todo converge hacia esa enseñanza que constituye en las clases preparatorias lo esencial del programa. Lo demás: cultivo de los sentidos, observación, lenguaje, expresión, actividad manual, queda relegado, por falta de tiempo, a segundo plano; porque es preciso, metódicamente y día tras día, pasar de una dificultad a otra: vocales, consonantes, diptongos...

En la escuela nueva, hija de la psicología del niño y de la pedagogía experimental, se han derribado los antiguos ídolos. Para expresarnos de una manera más académica: se han revisado los valores y el punto de vista es diferente.

El fin de la escuela no es enseñar a leer, escribir y contar; es el de desarrollar al niño según sus aptitudes y educarlo teniendo en cuenta la vida social.

Se trata, ante todo, de formar la personalidad del niño. Los medios que se han de utilizar son diversos, y entre éstos figuran —sin duda, en el primer plano— esas técnicas elementales que se llaman lectura, escritura, cálculo, ortografía, etc.

La lectura, como las demás materias de la enseñanza, es un medio de cultura; no es un fin en sí. Su método de enseñanza debe ser tal que favorezca el cultivo de la inteligencia y no que acapare en su provecho el mejor tiempo de la escuela.

La lectura debe llegar a ser ocasional; la necesidad de su aprendizaje ha de presentarse como una necesidad del niño y responder a sus intereses. Entonces es provechosa y de fácil adquisición. Pero es preciso también que el método se preste para ello, que no repugne al niño y que le permita leer desde muy temprano textos a su alcance, que relaten sus experiencias, sus observaciones y respondan a sus necesidades intelectuales y afectivas.

(1) Véase acerca de esto el instructivo prefacio que M. P. Bovet ha puesto al citado libro de Mme. Anderson.

El método global responde a esas condiciones. Se presenta al niño bajo la forma de un juego que lo atrae y lo retiene. Y ese juego no sólo permite la adquisición, sino también favorece la repetición bajo una forma atractiva, que, despertando el interés, solicita el esfuerzo, sin que el niño tenga conciencia de hacerlo, es decir, sin que ese esfuerzo le resulte incómodo. Se entrega al trabajo de reconocimiento y de interpretación con animado interés y adelanta rápidamente hasta el momento en que lo domina, en que puede leer lo que quiere y sin que en ningún instante haya tenido la sensación de que aprendía a leer.

En efecto, cuando el trabajo escolar ha sido organizado según el método de los centros de interés, cada día trae sus experiencias, sus observaciones, sus cambios de opiniones. El pequeño mundo escolar se afana y se mueve: ¡qué alegría tener en la mano el texto del relato que uno prefiere, el cual recuerda el paseo de la víspera o que contiene el resumen de las conversaciones que uno ha tenido con los compañeros! ¡Y con qué animación se siguen las palabras de la maestra que explica cómo se puede leer! ¡Y cuánta aplicación en leer por sí mismo, procurando fijar en la memoria la imagen de esas palabras diversas que sabrá reconocer, es decir, leer!

Por lo tanto, la lectura no es un dominio especial, un trabajo sin relación con el resto de la actividad escolar. ¿Se sabe acaso que existen lecciones de lectura cuando los ejercicios no son sino una forma del trabajo general, el punto de vista especial desde el cual se examina el tema de estudio que es objeto de una conversación o de una visita y que se volverá a encontrar en seguida dibujando, modelando, formando pequeñas construcciones?

Sólo el método global permite, en un tiempo muy corto, integrar los ejercicios de la lectura en la enseñanza general, suprimir la lectura como rama de la enseñanza y realizar así uno de los postulados de la pedagogía de los más pequeños: la enseñanza por el método de los centros de interés.

ENCICLOPEDIA

LOS CIEGOS Y LA PREVENCIÓN DE LA CEGUERA (1)

por D. Rafael García-Duarte González.
Catedrático de la Univ. de Granada.

Los que nacieron sin vista, los que quedaron ciegos en la niñez y en las diferentes edades constituyen un déficit enorme para la economía social por su gran número y una inmensa desgracia para ellos, que han perdido el órgano o la función más noble, más completo y más perfecto para la relación con el exterior: es el sentido por el que llegan a nuestro cerebro la mayor parte de las sensaciones, incitando y relacionándolas a las de los otros sentidos, nos dan el conjunto de la alegría del vivir, el medio de elevar nuestra perfección con el estudio, la ciencia y el trabajo, y la satisfacción de apreciar las grandezas de la naturaleza.

Este, como muchos problemas de patología social, sólo despiertan interés cuando se presentan, cuando se exhiben a las conciencias nacionales, que, viéndolos, sintiéndolos, obligan entonces a emplear los medios de solucionarlos.

Como en todo problema de cultura, se nota una falta de colaboración ciudadana en nuestro país. Se forman capillas de especialistas, que resultan recintos herméticos a los cuales llega muy pocas veces el aura de la calle, y mientras no hagamos incrustar en la conciencia ciudadana todos estos problemas, nuestros esfuerzos no pasarán de amables teorías, de gratas eutrapelias, pero sin gran trascendencia social.

La educación social de los ciegos ocupa hoy la atención de los países cultos, a los que dedican asombrosas cantidades para ello. Desde que a Valentín Haüy, hace poco más de un siglo, se le ocurrió educar un mendigo ciego de la iglesia de Santa Inés, de París, y satisfecho del resultado obtenido dedicó toda su vida y hacienda a tan loable menester, fundando en París la asociación "Por el bien de los ciegos", y poco tiempo des-

(1) Fragmentos del discurso inaugural del presente curso académico en la Universidad de Granada.

pués el ciego Louis Braille inventó su famoso abecedario en relieve, que se ha hecho universal, es formidable el empuje de las sociedades tífófilas, cuyas organizaciones más completas y asombrosas son las inglesas y francesas. Llena el alma de satisfacción el conocer los miles de ciegos arrancados del abandono, de la mendicidad, de su perro y de su guitarra, y sacados de los tristes asilos, convertidos en maestros, oficiales de talleres, copistas de libros, estudiantes que obtienen pensiones y becas universitarias para estudiar la carrera de Derecho, Filosofía y Letras, y que, en una palabra, han vuelto a su actividad social y a ser personas útiles a la humanidad.

Socorrer e instruir a los ciegos, prepararlos para que puedan desarrollar sus actividades y que no sigan siendo un déficit de la economía social es la aspiración, es un ideal casi realizado en varias naciones, pues el nivel mental de los ciegos, medido por el método de Binet y Simon, no es inferior a los videntes, y han dispuesto de todo el entusiasmo colectivo y de los medios financieros para la realización de tanto notable establecimiento tífófilo.

En las instituciones francesas, con un valor social pedagógico muy superior a las españolas, no hay la cohesión o dependencia mancomunada que requieren las actividades sociales para dar solución adecuada a cada faceta del programa.

En Inglaterra y América del Norte, es admirable la organización, esmerada y eficaz, armónica en su variedad, respondiendo a una conciencia nacional; de modo que no es tal o cual institución la que cuida con mayor o menor interés a un número de ciegos, es el país entero el que presta su apoyo y su dinero a esta gran obra social.

La sociedad española hasta ahora sólo siente por estas desgracias una estéril compasión, que no es otra cosa que la reacción instintiva y teórica de la felicidad contra la desgracia, incapaz de resolver los problemas de la miseria humana, y más éste, que tiene una realidad aterradora, pues sólo en niños hay más de 5.000 ciegos. Más de la mitad carecen de asistencia, vegetan en los rincones como trastos viejos, se explotan

para la mendicidad y se corrompen en la calle. Y no digamos de la mayoría de los adultos y viejos que hacen la vida sedentaria del asilo o viven de los recursos que les proporciona la mendicidad.

La ignorancia de considerar la ceguera como un castigo de Dios o como una fatalidad individual y la vida de negación que llevan nuestros ciegos callejeros son las importantes causas que hasta ahora han impedido lograr el ambiente propicio en nuestro país para que este problema social-sanitario tenga el desarrollo en beneficio de los ciegos que tiene en otros países.

Salvo muy contadas excepciones, en lo poco que se ha hecho en favor del ciego en España se lleva una orientación equivocada, pues, a nuestro juicio, en las llamadas escuelas especiales, además de su limitación y exiguos presupuestos, tienen un arbitrario, antipedagógico y antihumano concepto.

Se carece de estadísticas oficiales, y la instrucción que se da en los pocos colegios, institutos y asilos de ciegos que existen en nuestro país no responde a la base psicológica y fundamental de la sustitución de sentidos y acción, sin lo que no podrá conseguir el ciego una personalidad socialmente útil, pues no basta aprender a leer en libros medianos, a escribir, hay que educar la localización auditiva, conciencia muscular y de los movimientos, educación sensorial sustitutiva, sentido de obstáculos, lecciones de cosas, *tests* psicológicos, gimnasia y actividad lúdica, segunda enseñanza, etcétera, etc.

Partidario de la libertad del espíritu, para que se desenvuelva espontáneamente y vuele por los amplios cauces de su actividad psicológica, comprendo también que es preciso imponer las cosas buenas que no quieren cumplir, por lo que creo que hay que ir a la enseñanza obligatoria de los ciegos.

En la ley de Instrucción pública de 1857, verdadero monumento del ministro Moyano, en aquel tiempo, y que a pesar de los 75 años transcurridos no se ha sustituido por otra que armonice el maremagnum de lo tejido y destejido desde entonces, ya se ordenaba que hubiese un Colegio Nacional

de Ciegos en cada distrito universitario, y que todos los maestros conociesen el sistema Braille.

Posteriormente se han dictado multitud de disposiciones, unas referentes al profesorado especial para ciegos y sordomudos en las Normales; otras, haciendo obligatoria la asistencia de los niños ciegos a las escuelas para su instrucción adecuada y luego puedan ir a centros profesionales; creando la residencia de ciegos, y, sobre todo, el real decreto de enero de 1931, excelente orientación del Patronato Nacional de Protección de Ciegos.

Todo lo hecho es insuficiente y se ha seguido una orientación equivocada, por creer que el ciego es inepto para el trabajo, y la mayor parte de los centros creados, más que escuelas de preparación, son tristes asilos, adonde no llegan las alegrías tonificadoras de la calle, ni los beneficios de una buena organización social.

A medida que avanzan los estudios tiflofilos se descubren nuevos campos de actividad para los ciegos, y hay que proporcionarles el medio para su formación profesional. Ha habido y hay ciegos filósofos, abogados, maestros, literatos, profesores en ciencias; la música es un arte de predilección para los ciegos. De su rudimentaria habilidad en oficios burdos, mimbre, cestería, alpargatería, ya los hay en ebanistería, en mecánica, en la industria del papel, en las labores del tabaco, masajistas (en Inglaterra, una sociedad que preside un médico, sir Robert Jones), mecanógrafos, taquígrafos, impresores.

Pero lo verdaderamente curioso es que durante la gran guerra la Asociación Valentín Haüy reeducó muchos soldados ciegos para las labores agrícolas.

Es necesario, pues, que el Estado, la provincia y el municipio, y sobre todo los poseedores de la riqueza, proporcionen los fondos para la creación de las Asociaciones tiflofilas, cuya alta dirección e inspección deberán llevarlas las Universidades, como rectoras de las escuelas especiales que se creen.

Es preciso fomentar la tipografía para ciegos en España, creando en Madrid y en alguna otra capital universitaria imprentas

para las ediciones de los libros de los ciegos. Sólo la "American Braille Press", filantrópica sociedad con dos millones de dólares oro, que se creó para educar los ciegos de la guerra, al terminar su primera misión, dedica hoy toda su actividad a la publicación de música, libros y revistas en Braille, que reparte gratuitamente en seis idiomas a más de 8.000 ciegos. Hoy, los libros necesarios para los ciegos españoles hay que traerlos del Extranjero, lo cual no acredita mucho nuestro patriotismo.

Es necesario, en una palabra, proporcionar al ciego instrucción y oficio, y, para conseguirlo, que el Estado dicte disposiciones que favorezcan el desempeño de las profesiones a que los ciegos pueden dedicarse.

Pero no basta con esto, porque la experiencia ha demostrado en los países como Inglaterra, que han llevado a su perfección el cuidado de los ciegos, que en un 67 por 100 son *inempleables*, por haber pasado de la edad de 50 años, para los que es preciso establecer el seguro de invalidez.

* * *

Socorrer e instruir a los ciegos, prepararlos para que puedan desarrollar sus actividades y que no sean un déficit en la economía social, es, como hemos visto, la aspiración, el ideal que se persigue en todas las naciones, y que en algunas casi ha llegado a realizarse; pero en todo esto, la realidad impone un límite infranqueable; en cambio, el problema de la *prevención de la ceguera* tiene un campo virgen de actividades a desarrollar, es, evidentemente, un *mayor bien humano*, pues evita el que continuamente falanges de individuos que no deben ser ciegos vengán a engrosar el ejército de los que ya lo son. La mayor parte de las enfermedades que ocasionan la ceguera, en un 77 por 100, son evitables, y tenemos el deber inexcusable de mantener y lograr el primer derecho al ciego, que es *el que no lo sea*. Este es actualmente el objetivo más trascendental de los que tienden a solucionar el problema de los ciegos.

Cuando la ciencia oftalmológica y la higiene pública tienen los medios heroicos que

oponer a la extensión de las enfermedades oculares, sin necesidad de grandes investigaciones, es de lamentar que en la conciencia nacional de los países cultos no se haya concretado hasta hace poco tiempo el conocimiento de que el problema sanitario de la ceguera es de más trascendencia *numérica* que el de la tuberculosis y el cáncer.

El mundo de los ciegos es muy numeroso y fué brutalmente aumentado en la pasada guerra en más de 200.000.

A pesar de este aumento, en el porcentaje de ciegos en las naciones europeas, desgraciadamente, en España es mayor que en ninguna otra parte: tenemos, aproximadamente, 38.000 ciegos, de los cuales 5.000 son niños pequeños, correspondiendo un ciego por cada 826 habitantes, de los cuales el 77 por 100 lo han sido por causas evitables, y el 23 por 100, por otras inevitables. La oftalmía de los recién nacidos, la blenorragia del adulto, la viruela, conjuntivitis agudas contagiosas, miopías abandonadas, sífilis, tracoma, oftalmía escrofulosa y las injurias oculares por accidentes del trabajo, lesiones todas estas que son las que más ciegos producen, debían no sólo no ocasionar la ceguera, sino no verse en la clínica más que excepcionalmente.

La proporción de estas causas de ceguera no es aplicable por igual a todos los países, pues varían en intensidad y extensión según la cultura y condiciones especiales de cada uno; por eso nos referimos a ella en conjunto, ateniéndonos a un término medio, que puede calcularse en la siguiente proporción: entre 100 ciegos, lo están por queratitis el 22 por 100; tracoma, 20 por 100; atrofia óptica por sífilis, 13 por 100; conjuntivitis blenorragicas de recién nacidos, 12 por 100; ídem del adulto, 5 por 100; glaucoma, 4 por 100; microftalmo congénito y adquirido, 3 por 100; viruela y difteria, 3 y 1 por 100; desprendimiento de la retina, 2 por 100; atrofas ópticas no sífilíticas, 4 por 100; cataratas congénitas, 1 por 100; oftalmías simpáticas, 2 por 100; infecciones quirúrgicas, 3 por 100; accidentes del trabajo, 1 por 100.

El número de varones ciegos es superior al de las hembras en un 10 por 100.

Las consecuencias de las queratitis, man-

chas, inflamaciones, úlceras, cicatrices, infecciones, etc., etc., son las lesiones que más se observan.

Las vías lagrimales, aparato de desinfección y defensa del ojo, al estar alterado su funcionalismo, se puede comparar con un arma de fuego cargada y montada, que cualquier accidente, cualquiera pérdida ligerísima del epitelium corneal, la más ligera puerta de entrada que produzca un traumatismo o la más sencilla intervención quirúrgica hace que el sinnúmero de agentes patógenos que se encuentran mezclados con las lágrimas infecte gravemente el ojo, produciendo la pérdida de su funcionamiento.

Las conjuntivitis agudas y contagiosas dan lugar también a cegueras en casos inesperados o mal tratados, y si se presentan en enfermos tracomatosos, los empeoran de forma notable.

El tracoma es el causante del 20 por 100 de los ciegos. Esta peste ocular, conocida desde hace 35 siglos, tiene una gran trascendencia, recae en gente pobre fisiológica y socialmente, no habiendo país que esté libre por completo de ella, pudiéndose calcular que hay en el mundo más de 100 millones de tracomatosos (160.000 en España). Del 5 al 30 por 100 de los tracomatosos quedan ciegos si no se atiende su enfermedad desde su comienzo y va acompañada la inmensa mayoría de los casos de la miseria, de la suciedad y de la anemia; de aquí lo difícil de la lucha contra ella.

La conjuntivitis blenorragica de los recién nacidos ha venido siendo durante mucho tiempo la productora de la mayoría de los niños ciegos. Hoy, cumpliendo las reglas de la higiene y de la antisepsia, ha disminuído en modo notable su número.

La viruela y la difteria, especialmente la primera, fueron en otra época causantes de inmenso número de ciegos, cosa que no sucede hoy, debido a la moderna profilaxis.

La sífilis es otra de las enfermedades que produce aproximadamente un 13 por 100 de los ciegos, pues sus manifestaciones más graves oculares, como son las neuritis ópticas, suelen ser muy insidiosas, y la disminución de la visión que produce la achaca el enfermo a otras causas, y cuando llega

a nuestras manos, es en estado de atrofia, cuando no tiene ya remedio.

Las formas benignas o aparentemente benignas son las más temibles, porque o no se tratan por el enfermo, que no les da importancia, o se tratan mal y suelen ser las causantes a la larga de la sífilis del sistema nervioso y las productoras de la infección de la descendencia.

La ceguera por infecciones quirúrgicas y oftalmía simpática es, afortunadamente, en estos tiempos muy poco frecuente. Más frecuentemente se observa la sobrevenida a consecuencia del glaucoma.

* * *

Hemos pasado una rápida ojeada por las causas más frecuentes de la ceguera, que en intensidad y en frecuencia sufren variaciones según el país de donde proceden, por lo que, andando el tiempo, se llegará a hacer una verdadera topografía de la ceguera, lo cual abrirá grandes horizontes de mayor eficacia para su prevención. Como la mayor parte de las causas de la ceguera son evitables, como hemos demostrado, unas veces de modo absoluto, casi absoluto, y relativo otras, urge crear instituciones parecidas a la Sociedad Nacional de Prevención de la Ceguera, de los Estados Unidos, para que colaboren con otras actividades sanitarias afines, como las antivenéreas, tuberculosas, etcétera, etc., pues muchos problemas ligados a la prevención de la ceguera dependen de la higiene pública, y su solución está en relación con la cultura y el bienestar social.

Seguramente, cuando al marchar de la cultura y del tiempo, al compás de la mayor eficacia en el cumplimiento de los preceptos cristianos, nos lleven al soñado mundo en que nadie carezca de lo necesario y que todos ocupen su asiento en el banquete de la vida, desaparecerán la mayor parte de las enfermedades, cuya causa o campo abonado son el hambre y la miseria física y fisiológica. Cuando nadie carezca del bienestar mínimo preciso a que tiene derecho, la euforia hará abandonar ideas malsanas, y todos, altos y bajos, contribuirán con el amor, el trabajo y la ciencia a lograr el mejor capital, que es el de la salud.

Como aun está muy lejos esto, mientras debemos poner nuestra alma, nuestro corazón, todo nuestro ser, al servicio de la puericultura, que es el arma más poderosa, más eficaz y más científica para librar a la Humanidad de los grandes males que padece.

Que sea la escuela con el maestro y los médicos la salvaguardia de la salud física y espiritual de los pequeños, para después de esta almáciga se vayan clasificando y seleccionando según sus aptitudes para su futuro vivir y lleguen a la pubertad sin gérmenes de tuberculosis, sin taras hereditarias, sin debilidades, con ojos sanos que inunden el cerebro con la luz que por ellos entró.

Todos los problemas están en la Universidad, en la escuela; el gran problema social es el problema de la educación, de la formación de los ciudadanos, que no llegará a ser completa hasta la socialización de la Universidad moderna, creándose en todas ellas el Instituto social universitario, tan brillantemente estudiado y mantenido por el doctor D. Rafael Araya, profesor de Clínica ginecológica y rector de la Universidad Nacional del Litoral de Rosario (América).

“Ninguna institución se encuentra en mejores condiciones que la Universidad para dar forma al legítimo anhelo de dignificar la conciencia humana, inundando de luz los espíritus como el mejor correctivo que pueda aplicarse a los males de la ignorancia; ninguna mejor que ella para compenetrarse de los dolores y males que aquejan a la sociedad y de procurarle por el estudio y análisis de los fenómenos sociales los recursos para evitarlos, moderarlos o curarlos”.

Voy a terminar; la mayor parte de las cosas que os he dicho son, sin duda, sabidas por los que me escuchan; pero creo es de oportunidad recordarlas aquí, para que vayan difundiéndose y conociéndose por todos, especialmente por vosotros, jóvenes alumnos, que seguramente habréis de ser los que tengáis la dicha de poner los jalones de una sociedad más justa, menos egoísta y más dichosa económicamente.

Respecto al problema de la prevención de la ceguera, lo que os he dicho es elemental, casi vulgar; lo saben los que se dedican a estas cosas, y no he sido más que un tornavoz que aprovecha el honor que hoy se le

confiere poniéndole en esta tribuna para dar una voz de alerta sobre los grandes problemas sociales de la ceguera que tanto influyen en la vida colectiva.

EL PROBLEMA DEL LIBRE ALBEDRÍO⁽¹⁾

por el Prof. D. Martín Navarro.

Del Instituto Escuela de Madrid.

(Conclusión.)

La libertad de nuestra voluntad no estriba en lo que efectiva y materialmente realicemos en el mundo, sino en la disposición de ánimo en que nos encontremos al realizarlo.

No somos "abyectos" al decir que "dos y dos suman cuatro", cuando al afirmarlo, nuestra inteligencia percibe y reconoce la legitimidad del número cuatro como obligado resultado de juntar dos y dos; lo seríamos, ciertamente, cuando por la servidumbre a un hábito secular y hereditario, como sostenía Stuart Mill, o como dicen Mach y su escuela, por la economía del esfuerzo, ley suprema en lo espiritual y en lo físico, nuestra razón quedase sometida incondicional y servilmente a esa o a cualquiera otra afirmación.

Pero no hay servidumbre ni "abyección" de la razón ni de la voluntad cuando, enterándonos por nuestro propio esfuerzo de lo que son las cosas, percibimos sus verdaderas y efectivas relaciones y se somete a este conocimiento nuestra inteligencia, o cuando, pesando y calculando el valor de los motivos, reconocemos y seguimos, libres de toda extraña imposición, el camino de nuestro deber. Aunque siempre tendremos necesidad de preguntarnos en qué tanto se hallan libres y en qué están obligadas nuestra voluntad y nuestra razón para aceptar como verdadera la conclusión del raciocinio que elaboramos para la firme resolución del cumplimiento del deber que reflexivamente adoptemos.

¿A qué obedecemos, en efecto, cuando reconocemos obligadamente la verdad de que

"dos y dos son cuatro", y en qué somos libres al aceptarla? ¿Hasta qué punto nos sentimos obligados para la observancia de una ley moral, y en qué nos consideramos libres para desacatarla? He aquí planteados de modo sucinto los problemas fundamentales de la libertad para las decisiones voluntarias y para las conclusiones de la razón, de que hablábamos al principio. Porque se trata de averiguar si es posible la coexistencia de la ley del pensamiento y la libertad de la razón, y de las obligaciones ineludibles de la voluntad con la plenitud de su autonomía.

Es un hecho comprobado por la experiencia de todos, el de que cuando hemos reconocido una vez siquiera como evidente una afirmación cualquiera, nos es sumamente difícil, por lo menos, dejar de admitirla como verdadera cuando posteriormente pensamos en ella; y es también otro hecho de general experiencia, el de que cuando, después de un conflicto de inclinaciones, de deseos, etc., nos decidimos a la realización de uno de ellos, porque exprese mejor lo más íntimo y originario de nuestra voluntad, quedamos realmente inclinados y predispuestos para su repetición. Más todavía: si esa repetición y el reconocimiento de la verdad ha sido constante, y lo ha sido también en las generaciones anteriores, no hay duda de que, mediante el hábito, ha de fortalecerse una predisposición psicofisiológica, adquirida mediante la herencia, para la operación del pensamiento que determinó el reconocimiento de aquella verdad y para la disposición favorable de la voluntad en la ejecución de las acciones de que se trate.

En la inclinación amorosa de la madre hacia su hijo y en la decisión inquebrantable de su voluntad para sacrificarse por su bien, está actuando evidentemente, de modo decisivo, el factor de la herencia; como en la vocación nativa del artista está influyendo la inclinación y la capacidad de sus antepasados; y como, en fin, las aptitudes geniales del científico o del pensador de nuestro tiempo han sido originadas y fortalecidas por el ejercicio que de ellas han hecho las generaciones que nos han precedido. Cuando, por el enlace lógico de unas verdades con otras, llegamos a una conclusión que con-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sideramos de una evidencia objetiva y universal, como cuando, después de una paciente y complicada deliberación, oímos en la conciencia la voz imperiosa del deber, son lo mismo nuestro pensamiento que nuestra decisión, en esos casos, los últimos eslabones de una cadena de exigencias y de imposiciones espirituales, cuyo comienzo nos es desconocido, y al que nos encontramos, no obstante, forzosamente enlazados por los hilos invisibles de incontables generaciones. Porque no es una creación instantánea el sentimiento de evidencia objetiva que surge en nuestro ánimo ante el enlace lógico de dos proposiciones, sino el resultado último de una serie de esfuerzos anteriores de nuestro pensamiento, juntamente con la disposición y la capacidad que tengamos adquirida mediante la herencia; ni es tan sólo nuestra sumisión al mandato del deber una decisión súbita de la voluntad para resolver un conflicto entre impulsos y deseos contrapuestos por reconocimiento de la justicia o por respeto a la ley moral, sino que es también una exigencia impuesta a nuestra voluntad por anteriores esfuerzos, por la inclinación y por el hábito, y sin duda, en gran parte a la vez, por la forma en que han actuado en casos semejantes las infinitas generaciones que nos han precedido.

Quiere decirse con todo esto, que lo mismo en las funciones de la razón que en las de nuestra voluntad interviene del modo más decisivo un elemento tan fijo y constante, que somete sus procesos a una ley tan invariable como pueda estarlo un fenómeno biológico o cualquiera de las restantes operaciones mentales que estudia la psicología.

Cuando nos vemos obligados a reconocer la verdad de que "dos y dos son cuatro", como cuando nos sentimos arrastrados por la fuerza avasalladora del impulso de defender a los nuestros, somos tan empujados a ello, si no detenemos la inclinación, como cuando un hábito profundamente arraigado, o un instinto, nos arrastra a la realización de uno de sus actos. Y únicamente no sucederá esto, si por un esfuerzo poderosísimo de inhibición logramos contener esos impulsos nativos o adquiridos a través de toda la vida, y libres de su influjo, nos planteamos ínte-

gramente de nuevo el problema de su legitimidad o de su conveniencia. En este caso, nos encontramos frente a la verdad del número "cuatro" por la suma de dos y dos, como ante la decisión que debamos tomar para evitar un peligro a los nuestros, en situación parecida, en lo que cabe, a cuando por vez primera se presentaron al entendimiento o a la voluntad unos casos semejantes.

En resumen, llegamos a la conclusión de que hay dos maneras bien diferentes de reconocer la verdad de que "dos y dos son cuatro", y la de que se sienta como impuesta por el deber la acción que vaya a ejecutarse: una, cuando por el hábito, por el impulso adquirido, por la fuerza de la asociación, etc., llegamos a la conclusión racional o a la decisión voluntaria, como arrastrados por la necesidad; y otra, cuando por un esfuerzo poderoso de inhibición logramos librarnos de toda clase de impulsos habituales o hereditarios, que vienen a ser para el espíritu lo que el movimiento adquirido para la materia, y se nos presenta como un puro problema, como una interrogación total, el número que deba formarse al sumar "dos y dos", o lo que deba de hacerse en defensa de los nuestros.

En el primer caso, es absurdo hablar de la libertad de nuestras acciones, ni tampoco de la de nuestros razonamientos, porque son tan necesarios unos y otras, como las funciones fisiológicas de nuestro organismo; pero en el segundo, si fuera posible que nuestro pensamiento o nuestra voluntad se encontraran en la situación originaria, cuando por vez primera se plantearon esos problemas, tanto la resolución voluntaria como la conclusión lógica serían verdaderas creaciones del espíritu, aunque condicionadas, como antes se ha dicho, por sus antecedentes, y en su consecuencia, en lo que tienen de auténtica novedad, verdaderamente libres. Como son libres, según hemos dicho, la obra de arte, la invención del genio, la hipótesis o teoría del científico, etc., porque en las verdaderas creaciones del espíritu no puede existir, a lo menos, tal como de ordinario se las entiende, la ley y la necesidad.

Por ello, lo único que nos es dado hacer

para influir sobre las decisiones futuras de nuestra voluntad, o sobre las conclusiones a que llegue nuestro entendimiento, es prepararnos y capacitarnos debidamente para que cuando la ocasión se ofrezca en lo futuro, el resultado sea el apetecido, como mediante el adecuado ejercicio se prepara el deportista o el atleta para vencer a sus adversarios. Porque hemos de saber, que así como influyen sobre nuestra voluntad los hábitos ya adquiridos, los sentimientos ya formados, las ideas antes elaboradas, influye también, y más poderosamente a veces, el convencimiento que tengamos de que somos efectivamente libres. Más brevemente: llegaremos a ser tanto más libres en nuestras acciones y en nuestra conducta, cuanto por un firme convencimiento de que lo somos efectivamente, consigamos contrarrestar o librarnos completamente de todos los influjos pasados y actuales, quedando nuestro ánimo frente a la acción por realizar, tan libre como la fantasía del inventor o la del artista en el momento de su inspiración.

Si nos preguntamos en qué puede consistir esa libertad nativa y sustantiva del espíritu, para una creación, que por no estar sujeta a las tradicionales leyes físicas, químicas, astronómicas, etc. (por cuya fatalidad podemos estar seguros de un efecto conociendo perfectamente sus causas), nos faculta para producir algo que en algún respecto pueda parecer, o ser realmente, extraño a nuestras propias determinaciones del momento y a los impulsos anteriores, y por esta condición, como superior al mecanismo de nuestra voluntad, habremos de responder que para el reconocimiento de su existencia nos basta con la comprobación de que en el enlace lógico de las representaciones, y en la intuición del deber, hay algo que positivamente no puede ser producido por el encadenamiento y la necesidad que según la ciencia tradicional se producen los fenómenos naturales, aunque por el momento, al menos, pueda parecernos un misterio el proceso de su actuación. En efecto, hay siempre la posibilidad de un resultado imprevisto en la conclusión de un razonamiento, o en la resolución definitiva de la voluntad, por mucho que se conozcan los antecedentes, porque hay en el espíritu un constante proceso adquisitivo de

evidencias lógicas, de nuevos sentimientos, en suma, de verdadera creación y, por tanto, de libertad, que es incompatible con una previsión infalible de los resultados últimos y definitivos.

Y si, continuando el análisis, nos preguntamos, para aclarar más las ideas, si esas creaciones del espíritu no tienen una verdadera causa, diremos resueltamente que no, si por causa se entiende uno o varios elementos que se trasforman y son enteramente equivalentes a un determinado efecto; pero reconociendo la imposibilidad de concebir la creación *ex nihilo*, o absoluta, nos vemos obligados a admitir la existencia de los antecedentes, o de las condiciones necesarias en el espíritu para que se produzca, aunque no fatal o necesariamente; al modo como no siéndole dado al arquitecto construir un edificio sin los materiales adecuados, no son éstos, ni las restantes condiciones del medio ambiente, las que le obligan, ni siquiera lo determinan, a construirlo.

Semejantemente, nuestra razón no puede discurrir si no está guiada y condicionada por su propia constitución y por la naturaleza de los datos que se le ofrecen, y llegar así a una determinada conclusión; pero esa conclusión la hace por sí misma y en "vista" fundamentalmente de las relaciones en que unos y otros elementos se le ofrecen. Y si, ahondando más todavía en la cuestión, nos preguntamos por qué la razón concibe o se inclina a una conclusión determinada, y no a otra, es decir, en el ejemplo aducido, por qué llegamos a formar el concepto de "cuatro" cuando sumamos "dos y dos", la respuesta será diferente, según el alcance que tenga la interrogación.

Porque si lo que quiero averiguar es la causa por la cual ante mi entendimiento (el que en este momento poseo, y en las totales condiciones en que ahora funciona) se me ofrece siempre con el carácter de necesario el concepto de "cuatro" al juntar "dos y dos", tendré que acudir al examen del desarrollo de mi capacidad lógica individual, y de cuánto debo al influjo del medio, a la cultura, a la herencia, etc., del propio modo que cuando, al encontrar que la línea recta es la más corta posible entre dos puntos, me veré

obligado a indagar cuanto influya en la formación de ese juicio, y entre otros factores, el de la constitución especial de nuestros sentidos de la vista, del movimiento, del esfuerzo, etcétera. Pero si lo que trato de indagar es por qué, dadas todas cuantas circunstancias puedan señalarse, juntamente con el modo de ser de mi capacidad cognoscitiva y lógica, logro formar el concepto de las propiedades de la línea recta, o del número "cuatro", equivaldrá entonces a preguntarme por qué el "calor" me produce la sensación de lo "caliente", la sal de lo "salado", etc.

Nuestra razón percibe, o mejor dicho, entiende o concibe una determinada relación entre los datos que se le ofrecen en un determinado problema, y descubre que debe llegar a la conclusión que le corresponde, de análoga manera a cómo el artista inspirado tiene la intuición de la belleza de la combinación que forja en su fantasía de los elementos que la realidad le ofrece, o cómo el genio crea su obra, o cómo el científico elabora su teoría para explicar la producción de los fenómenos de su experiencia. Y nadie podrá sostener, sin embargo, que exista una forzada necesidad para esas creaciones del espíritu, ni todavía menos que medie para ello una causa que actúe de modo semejante a las que producen el cambio de las estaciones del año, o los eclipses de la luna o del sol.

Al modo como no percibimos de un modo directo, y ni siquiera nos explicamos claramente, a veces, qué es lo que en realidad determina en la complejidad de una sustancia apropiada, la sensación de lo dulce o de lo salado, cuando se excita por su acción el centro sensorial, no sabe propiamente el poeta qué es lo que ha hecho surgir en su mente y cómo ha engendrado su inspiración un choque emocional, ni conoce el científico cómo y por qué causa se ha producido en su inteligencia el destello de la teoría genial que explica el fenómeno observado.

Por ello hemos de reconocer, o que no existe término alguno para un enlace inmediato entre esos estados del ánimo y sus antecedentes físicos o psíquicos que consideramos más cercanos, o es tan enteramente desconocida su relación, que no deja posibilidad alguna para intervenir en su producción fa-

tal o necesaria. O lo que es lo mismo, que o surge todo estado nuevo del ánimo, como un producto que no tiene otra relación que la del tiempo o de la sucesión, con las circunstancias en que se produce, o lo que media entre ambos, como su verdadera causa, es ahora y será siempre una total incógnita para nuestro entendimiento. En ambos casos, nadie nos podrá asegurar que de lo uno saldrá forzosamente lo otro, y, por consiguiente, no puede ni debe afirmarse que medie entre ambos la necesidad.

Han podido salir, y por eso han salido, las sensaciones de los colores, del excitante de la luz; pero no hay, que sepamos, ninguna necesidad física, ni psicológica, de su aparición; ha podido nacer la cultura, del salvajismo o de la barbarie, pero nadie puede negar la contingencia de ese hecho, cuando tantos pueblos han quedado en su estado primitivo; ha podido salir, en fin, del enlace de unas determinadas proposiciones, la relación lógica que advierte en ellas nuestro entendimiento, pero no ha sido esto un resultado tan fatal y necesario como el producto de una combinación química, puesto que ese enlace lógico que al hombre culto le parece tan obligado como un fenómeno natural, puede no producirse en la mente del niño, del salvaje, del anormal, o durante su propio sueño. Todo lo cual nos demuestra que los fenómenos del espíritu no tienen en su origen, por lo menos, el carácter de necesidad que atribuimos a los de la naturaleza, la cual aparece también en ellos, cuando está muy adelantado el proceso de su evolución.

El desarrollo del mundo del espíritu no puede, por tanto, representarse al modo como decimos que se produce el de una planta, que, desde la semilla hasta su estado de plenitud, sigue una ley inflexible y fija, sino más bien como el vuelo de la mariposa, del que es imposible predecir en un instante determinado cuál haya de ser en definitiva su dirección. Y de ello precisamente nacen las inagotables o, mejor dicho, infinitas posibilidades o modalidades de su actividad. Porque aunque sea cierto, como antes se ha dicho, que mediante la repetición y el hábito puede quedar nuestro espíritu prisionero de sí mismo, como la ostra del

caparazón que se forma, no lo es menos que siempre está en potencia fecunda de originales actuaciones, que en realidad llegan a ser verdaderas creaciones.

Por esta causa, si, por una parte, nos hallamos como sujetos en cada momento por las ligaduras del pasado que la herencia, el medio ambiente, la tradición o nosotros mismos nos hemos formado, por otra, quedamos libres para un porvenir de desconocidos e ilimitados horizontes. La jaula que el mundo y nuestra acción ha forjado al espíritu no está completamente cerrada, o no es tan fuerte que no pueda romper sus barrotes en el momento en que efectivamente le sea necesario para volar.

Un verdadero ideal para la vida será, sin duda, el de procurar desatarnos, en cada momento decisivo, de las ligaduras del medio y de la tradición, para poder marchar libremente hacia el futuro desconocido, sirviéndonos únicamente del pasado como de guía para marchar más fácilmente a su realización, al modo como en una ascensión penosa, miramos el camino ya recorrido para mejor orientarnos y escalar la altura. Es, por consiguiente, libre el espíritu en su íntima condición, como probablemente lo es también la naturaleza, aunque otra cosa nos haya dicho la física tradicional, o, por lo menos, no puede saberse en qué consiste lo que a una y otro, en su primer origen, los determina a la acción; y ambos parecen como si estuviesen sujetos por algo ajeno o extraño al juego espontáneo y originario de su actividad, y ese algo no es otra cosa que lo que llamamos la ley. Por eso es ley para la naturaleza como, aunque más atenuadamente y expuesto a contradicciones, lo es también para el espíritu, la forma permanente en que está determinada su acción, no solamente por aquella razón última del ser de las cosas (por qué el movimiento del éter produce la luz, por qué la onda aérea engendra el sonido, por qué el calor dilata los cuerpos, etc.), sino por la constitución a que ha llegado la materia o por la especial modalidad que haya adquirido el espíritu en los procesos de su evolución respectiva.

Es la ley, por tanto, una creación originariamente libre, que si en un aspecto somete

y coarta el impulso originario, lo encauza y organiza, en cambio, por otro, y le impide aniquilarse en un juego caótico y falto de dirección.

En nuestra actividad anímica, son la herencia, el medio, la tradición, nuestros hábitos, etc., los que han tejido y continúan tejiendo los hilos de nuestra conciencia, cuya originaria espontaneidad libre puede quedar en ellos aprisionada. Porque no ocurre que en su origen y por su condición sea la voluntad una prisionera de los elementos y de las circunstancias en que se desenvuelve y actúa, y después se liberte de ellos por un milagro del esfuerzo, sino que, por lo contrario, siendo en sí misma libre, como lo es todo lo anímico, puede quedar aprisionada por su misma actuación en el proceso de su desarrollo, como puede serlo la araña por su tela o lo es inevitablemente la ostra por su caparazón.

La misión de la ciencia y de la filosofía no consiste, por tanto, como suele afirmarse, en explicar la posibilidad de la aparición de lo libre en un mundo en que impera la necesidad y el fatalismo, sino, por lo contrario, porque esa tarea es irrealizable, en observar y comprobar en cada caso cómo ha quedado prendido en las redes de lo constante y fijo lo que por su esencia y condición es eterna e inagotablemente cambiante y libre.

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES

*por los profesores D. José M Giner
y D. José Ontañón (1).*

Toledo.

*19 de junio de 1924 (festividad
del Corpus).*

Entre los alumnos del curso, ya conocedores de Toledo, existía el deseo de poder disfrutar de la emoción estética de la procesión del Corpus, con las alhajas tan vis-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tas en el Tesoro, en medio de las calles toledanas.

La Catedral se engalana exteriormente en este día con su rica colección de tapices, entre los cuales, dominando los flamencos del XVI y XVII (de ellos soberbios ejemplares de Rubens), se conservan aún varias piezas del siglo XV, comparables a los de otras colecciones catedralicias, como Palencia, Zamora o Zaragoza.

La luz fuerte del sol estival se vela por los toldos, y bajo ellos, saliendo por la Puerta Llana, la procesión circunda la Catedral, atraviesa Zocodover, entra por las estrechas calles del barrio de San Nicolás, a salir a San Vicente, y por el Palacio Arzobispal vuelve de nuevo a entrar por la misma puerta, levantada en 1800 precisamente con este objeto, puesto que, como indica su nombre, no tiene gradería.

La famosa cruz del siglo XV, con sus esplendideces flameantes, regalo de Alfonso V a D. Alonso Carrillo, con el magnífico bordado de la manga mayor, mandada hacer por el Cardenal Cisneros, precede a la custodia. La obra de Enrique de Arfe, también encargo de este cardenal, ejemplar sobresaliente de la orfebrería gótica del siglo XVI, modelo característico del tipo constructivo dominante en la región central española, y que creó su autor al comenzar por la perdida custodia de León, que continuó en Sahagún, en Córdoba y aquí, fué dorada a fines del siglo XVI, por encargo del Cardenal Quiroga. Solamente en sus finos relieves, el Renacimiento hace su aparición, y es el tipo flamenco, en bovedillas, pináculos, arcos conopiales, arbotantes y molduras, el que prevalece.

Tras la mancha dorada, que fulge al sol, la púrpura del Cardenal completa el cuadro.

Después de ver la procesión por dos veces, presenciamos su entrada en la Catedral, y volvimos a ésta por la tarde, aprovechando la circunstancia de que la custodia estaba, como es costumbre en tal día, expuesta en la Capilla Mayor.

Una visita a Santo Tomé y otra a San Juan de la Penitencia completaron el día.

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del Derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación*

y enseñanza. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Altamira (Rafael).—*Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale*.—Paris, Les Presses Universitaires de France, 1932—Don. del autor.

Universidad de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Año académico de 1932-1933.—Madrid, Imp. de Galo Sáez. Don. de la Facultad de Filosofía y Letras.

Zagantzeff (N.-S.). *Le manifeste impérial du 1/13 décembre 1890 et le Code criminel finlandais*.—Traduit du russe par le Comte A.—M. du Chayla.—Paris, H. Welter, 1912.—4.º—Don. de D. H. Giner de los Ríos.

Philippe (Juan) y Paul Boncour (G.).—*Educación de anormales*.—Principios de educación física, intelectual y moral.—Traducción española de Vicente Pinedo.—(Biblioteca de Pedagogía Moderna).—Primera serie.—Barcelona, Librería y tipografía médicas M. Roig, 1912.—4.º—Don. de íd.

Zaragüeta Bengoechea (Juan).—*Teoría psico-genética de la voluntad*.—Tesis presentada para la obtención del grado de doctor en Filosofía por...—(Universidad Central.—Facultad de Filosofía y Letras). Madrid, Establecimiento tipográfico de A. Ungria, 1914.—4.º—Don. de íd.

Cuarto centenario del descubrimiento de América.—Catálogo de los objetos expuestos por la Comisión de los Estados Unidos de América en la Exposición Histórico Americana de Madrid de 1892—Madrid, Est. tipográfico «Sucesores de Rivadeneyra», 1892.—4.º—Don. de íd.

López Muñoz (Antonio).—*Nociones de Derecho usual*.—Primera edición.—Madrid, Imprenta y litografía de los Huérfanos, 1894.—4.º—Don. de D. H. Giner de los Ríos.

Rubió y Ors (Joaquín).—*Epítome programa de Historia Universal*.—Con aprobación de la censura eclesiástica.—Segunda edición, corregida y adornada con multitud de grabados intercalados en el texto.—Tomo segundo.—Historia de la Edad Media.—Barcelona, Tipografía Católica, 1878.—4.º—Don. de íd. íd.

Morey Otero (Sebastián).—*Catálogo metódico de la Biblioteca pedagógica central*. Preparado de acuerdo con el sistema de nomenclatura binaria. Tomo primero.—Montevideo, 1930. Peña Hermanos, impresores.—Don. del Consejo Nacional de Enseñanza. Montevideo.

Valls Taberner (D. Fernando) y colaboradores.—*Geografía de España*. Naturaleza; población; vida económica; cultura; vida social; monumentos arquitectónicos. Barcelona, 1930.—Publicaciones del Instituto Gallach de librería y ediciones.—Don. de D. Ricardo Díez.

Fontseré (Eduardo).—*Elements de Ciencias Físiques i Naturals*.—Barcelona, Gustau Gili, editor, MCMXXXII.—8.º—Don. del editor.

Santullano (Luis).—*Paxarón o la Fatalidad*.—Novela.—Prólogo de Ramón Pérez de Ayala.—Biblioteca Nueva.—Madrid, 1932.—8.º—Don. del autor.

Martín González (D. Pedro Nicandro). Universidad de Madrid. Discurso leído por el alumno — con motivo de la apertura del curso académico de 1932 a 1933.—Madrid, Imp. Colonial, Estrada Hermanos, 1932.—Folleto.—4.º—Don. de la Univ. de Madrid.

García Morente (Manuel).—*Ensayo sobre el Progreso*. Discurso leído en el acto de su recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, por D...—Discurso contestación de D. Adolfo G. Posada.—S. L. Madrid, s. a., 1932.—8.º—Don. del autor.