

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: 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 LVII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1933.

NUM. 880.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela, por D.<sup>a</sup> María Sánchez-Arbós, pág. 225.—El movimiento educativo en 1931-1932, pág. 227.—Los lectores de "La Hora Alegre", por Mlle. Margarita Gruny, pág. 230.—La orientación profesional en España (continuación), por don José Mallart, pág. 236.—La ciencia de la educación; su naturaleza y sus fines (continuación), por Ou-Tsuin-Chen, pág. 242.

### ENCICLOPEDIA

La ignorada vida del filósofo Carlos Cristián Federico Krause, por el Dr. Kurt Riedel, página 248.—La ilegitimidad, factor de letalidad infantil (continuación), por el Dr. Antonio J. Bastidas, pág. 251.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 256.

## PEDAGOGÍA

### LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.<sup>a</sup> María Sánchez-Arbós.

#### V.—EL DOMINIO DE LA CLASE.

Parece un poco paradójico hablar del dominio de la clase en estos tiempos en que los variados y abundantes métodos nos hablan de libertad, de individualidad y personalidad como elementos básicos e indispensables; pero es que todos los problemas tienen soluciones exactas, sin llegar a ellas por un rigor matemático absoluto.

El dominio de la clase no es el mal gesto del maestro ni la esclavitud de los chicos. El dominio de la clase puede ser el juego y

risa y charla animada; pero todo esto tolerado por el maestro en tal sentido que pueda evitarlo cuando le convenga, sin menoscabo de la libertad del niño y sin ningún gesto tiránico por parte del maestro.

Con harta frecuencia nos hallamos maestros que son buenos fuera de la clase, que parecen competentes, que desempeñan con desenfado cualquier misión, pero que ante la clase pierden todas estas cualidades, sencillamente porque no tienen el dominio de la clase, y estas clases son tiempo perdido; los niños se comportan cada vez peor, su atención se disipa cada día más y el resultado, a pesar de contar con elementos aceptables, llega a ser nulo. Todo esto que llamamos aptitud en el maestro, habilidad de hacer, grajeo en la exposición, no viene a ser otra cosa en el fondo que el dominio de la clase.

Y ¿qué hace falta para conseguir esta piedra de toque? Dos condiciones primordiales: saber colocarse a la altura de los niños que tiene delante, para lo cual hay que conocerlos, y tener una competencia capaz de ser apreciada por los mismos niños.

Cada día que pasa nos convencemos un poco más de la personalidad de cada niño y cada día apreciamos con más precisión que la psicología del niño no es la nuestra. El niño no puede comportarse como un hombre; no ha llegado a serlo todavía. Los problemas que se le plantean son mínimos y para ellos halla siempre el niño fácil solución; por esto, la vida de un niño generalmente es de muy pocas dificultades: es vida de optimismo. En cambio, el maestro ya ha

sido niño, y naturalmente puede volver a serlo en cuanto se lo proponga, y la convivencia constante con los niños da a los hombres cierto aire de infantilismo muy de apreciar por los mayores. Por este pequeño razonamiento, será el maestro, en la clase el que descenderá hacia el niño, para convivir con él en el mismo plano, y no podemos ya aceptar la antigua teoría de que sea el niño el que suba hasta el maestro. Una clase en la que el maestro no se haga tan niño como los que tiene delante será una clase ficticia, desagradable y sin disciplina. Esta clase, en un aspecto aparente de quietud, se convierte en un absoluto desorden en cuanto el maestro falta dos minutos de ella. Esta clase en la que el maestro no se hace tan niño como los que tiene delante es una clase sepulcral, de la que los niños están deseando salir y en la que no hay nunca la necesaria convivencia entre los niños, para que se susciten nuevas ideas. No es el maestro más serio el que mejor domina la clase. El maestro que mejor domina la clase es el más comprensivo, y no puede comprender a un niño el que no baja hasta su plano de nivel.

La otra condición que apuntábamos como necesaria para nuestro objeto es la competencia que el maestro ofrece. Ni por un momento se nos ocurre pensar que haya que llevar sabios a la escuela. Si los hubiera en abundancia, tanto mejor, porque no cabe dudar de que todo saber es siempre poco; pero sería iluso señalar un grado más o menos subido de sabiduría. La competencia del maestro no es en este caso de cantidad, es de calidad. Un maestro competente es un maestro ávido de saber lo que pasa en todas partes; en educación, en sociología, en geografía, en física, en toda la vida general, y un maestro que, además de enterarse y de vivir en constante ansia de saber, sabe relacionar las cosas de manera que su avidez trascienda al ambiente general de la clase. No importa que ésta aparente desorden. Un día y otro sin aparente ordenación darán un mañana donde todo se encadene y se una inconscientemente. Además, la cabeza de un niño tiene este aspecto desordenado. Hoy coge con entusiasmo una cosa, la deja a

los dos minutos, para pasar sin ella dos meses, al cabo de los cuales vuelve a tomarla con el entusiasmo del primer momento, que también se pierde, por cualquier idea llamativa que apunta en aquel otro momento, y esta vida infantil, en la que el orden no tiene lugar, da luego la vida formada de un hombre. No podemos, pues, pretender hacer otra cosa en la escuela. Por otra parte, el maestro competente no es el maestro sabio que todo lo sabe y que nunca puede equivocarse. El maestro competente se halla en el caso, más de una vez, de no poder responder a las incesantes preguntas que los niños hacen, y entonces debe mostrarse ignorante; es decir, debe sincerarse ante el niño, diciéndole que no sabe qué contestarle; pero sí puede invitarle a averiguar los dos a la vez las causas que ignoran. Ya no debe ni siquiera pensarse en soslayar la contestación de un niño. El maestro debe aclarar la duda, si sabe aclararla, y si no sabe, debe decirle al niño que se pondrá en condiciones de contestarle. Además, los niños se satisfacen con poca ciencia. Sus constantes preguntas y curiosidades quedan saciadas y satisfechas con dos palabras, si ellos fían plenamente en la competencia del que se las dice. La madre, por ignorante que sea, es para los niños de una fe y una certeza que no tiene más apoyo que el cariño y la confianza. Hablando de estas cuestiones con un jefe mío en la carrera, recuerdo que me contaba la pregunta de un niño a su madre: ¿qué sabes tú, madre, de la otra vida?—preguntaba el niño. Y la madre, que no había estudiado Filosofía ni mucho menos, le respondió: Hijo mío, de eso sé lo mismo que tú..., no sabemos nada. Y el niño quedó tan satisfecho de la contestación y hasta orgulloso de saber tanto como la madre. Estas son las curiosidades de los niños, y tal es la fe que deben inspirarles nuestras contestaciones. El maestro que logra tener en la clase el prestigio de su competencia, logra dominarla, sin enfados, sin violencias: con afabilidad y buen trato.

Este dominio de la clase debe plantearse el maestro antes de comenzar su tarea. Los niños no aceptan muy gratamente las variaciones en su trato. Una persona que hoy los

trata cariñosa y mañana seriamente, no es de su agrado; les pasa lo mismo que cuando se les cuenta un relato con ciertos datos y palabras, que no permiten alteremos al volverlo a contar. Por esto, el maestro, antes de comenzar el curso y el trabajo de la clase, debe trazarse la línea clara y definida que va a seguir. El maestro necesita, desde luego y ante todo, dominar la clase; dominarla en el sentido de estar sobre toda ella, cabiendo bajar a cada uno de sus miembros cuantas veces sea menester, hasta conseguir en el menor tiempo posible la mayor uniformidad de los niños puestos a su cuidado, uniformidad que no será rigidez ni negación de valores, sino comunidad de pensamiento y de acción, que darán, a fin de cuentas, un buen rendimiento y una labor relativamente más cómoda que la continua lucha sin orden ni concierto y un derroche de energía para el maestro, con una pérdida de tiempo y de utilidad para el niño.

A un maestro muy joven, que pude apreciar lo admirablemente que llevaba su clase, pregunté yo un día qué labor y qué esfuerzo le había costado, y sencillamente, me contestó: "Esto lo conseguí los ocho primeros días". No necesité saber más. Ese maestro llevó francamente trazada su línea de trabajo. Supo acomodarse a los chicos, y se adueñó de ellos. Con este dominio de la clase, su trabajo no pudo superarse por ningún otro procedimiento de los seguidos en otras muchas clases.

## EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN 1931-1932 (1)

No tratamos aquí de hacer el balance general del año escolar 1931-1932, dado que nuestros documentos no conciernen a todos los países.

Sin embargo, una síntesis de la actividad pedagógica de treinta y cinco países, aunque tenga un valor limitado y relativo, será, sin duda, de cierta utilidad.

Con la mayor reserva acerca del alcance de estas consideraciones, se puede decir que

(1) Del *Annuaire International d'Education et de l'Enseignement*.

el año escolar 1931-1932 se caracteriza por las cinco tendencias siguientes:

I) Primeras repercusiones de la crisis económica en la enseñanza.

II) Esfuerzos para la formación profesional del personal docente.

III) Nuevo avance de los métodos pedagógicos modernos en las escuelas oficiales.

IV) Generalización de la segunda enseñanza.

V) Desarrollo de la educación postescolar y de la educación popular.

### *Las economías.*

El ejercicio de 1931-1932 coincide con el primer año de la crisis. En muchos países se habían exigido ya a la escuela dolorosos sacrificios, que no son, desgraciadamente, más que el preludio de otros mayores aún.

Pero, de hecho, en el ejercicio actual (1932-1933) es en el que la ola de economías representa la amenaza de un peligro real para el porvenir de la enseñanza.

En Inglaterra, las economías realizadas en 1931-32, en materia de educación, representan millón y medio de libras esterlinas. Se han suprimido las subvenciones provisionales destinadas a la reorganización de las escuelas primarias; se han reducido las subvenciones a las autoridades escolares y se han disminuído en un 10 por 100 los sueldos del personal docente de las escuelas primarias y secundarias.

El informe alemán nos da cuenta de una serie de restricciones que se han llevado a cabo en aquel país: reducción del número de maestros; disminución de clases por semana; ha habido que suspender varias reformas inauguradas el año anterior, por ejemplo, la prolongación obligatoria de la escolaridad.

El informe del Ministerio de Instrucción pública de Polonia consigna que la crisis se ha notado sobre todo en el dominio de las construcciones escolares.

Las autoridades han tenido que renunciar a una parte del programa que se habían trazado y que comprendía la construcción anual de 9.000 salas de clases.

En Finlandia se han disminuído los sueldos a los amestros, al mismo tiempo que los de los demás funcionarios; reducido las subvenciones a las escuelas municipales y privadas y restringido las cantidades destinadas a las construcciones escolares.

Podríamos señalar otros muchos casos. El aumento de sesenta millones en el presupuesto de Instrucción pública de España constituye una excepción.

La información hecha por la Oficina Internacional sobre las economías presupuestarias en el dominio escolar nos dará datos muy instructivos.

#### *Formación profesional del personal docente.*

El año pasado las autoridades escolares se han convencido de que ninguna reforma pedagógica será efectiva sin el concurso de un personal docente verdaderamente capaz, desde el punto de vista profesional.

Entre los esfuerzos realizados en esta dirección, citemos la reforma de las Escuelas Normales españolas. Desde ahora, se exigirá el bachillerato para el ingreso en la Escuela Normal. Lo mismo ocurre en el Estado Libre de Irlanda.

En la Universidad de Bogotá (Colombia) se ha creado una Facultad de Pedagogía.

En los Estados Unidos, los exámenes de los candidatos a la enseñanza se han hecho más difíciles. Esta medida de selección coincide con un aumento de sueldo del personal docente.

En Checoslovaquia se han fundado algunas academias de pedagogía.

En las Universidades finlandesas se han organizado cursos de perfeccionamiento para el personal docente, muchos de cuyos individuos han sufrido con éxito los exámenes universitarios.

En Dinamarca se ha aumentado en un año la duración de los estudios normales (cuatro años, en lugar de tres).

En muchos países observamos la tendencia a intensificar el lado práctico y especializado en la formación profesional de los maestros.

En Bélgica, los cursos de perfeccionamiento han revestido un carácter de espe-

cialización: gimnasia, enseñanza del hogar, etcétera.

En Checoslovaquia se ha observado un movimiento en el sentido de sustituir los exámenes teóricos por exámenes prácticos.

En Prusia se persigue el mismo objeto, mediante el contacto directo de los futuros educadores con maestros experimentados.

Recordemos, para terminar, que una de las mayores informaciones de la Oficina de Educación del departamento del Interior de los Estados Unidos se refiere precisamente a la formación de los profesores.

#### *La Pedagogía moderna en la escuela.*

Hemos mencionado como tercera característica del movimiento educativo en 1931-1932, 148 oficinas especialmente encargadas de colaborar en la solución de problemas pedagógicos y administrativos.

El Ministerio de Cultos y de Instrucción pública de Polonia cuenta ahora con una sección de política escolar, encargada, entre otras cosas, "de dirigir las investigaciones sobre el estado de las necesidades y progresos de la instrucción y de la cultura del país".

Al lado de sus órganos permanentes, hay que señalar el número creciente de comités técnicos llamados a orientar previamente a las autoridades escolares. En Bélgica, por ejemplo, se ha encargado a uno de los comités al estudio del *surménage* en la segunda enseñanza.

También en Checoslovaquia el Ministerio ha confiado a una comisión el estudio de la reforma de las escuelas primarias superiores.

Pero lo más sorprendente es quizá la rapidez con que los métodos escolares considerados hasta hace poco por las autoridades como heterodoxos, van conquistando la escuela oficial.

Según el informe del Ministerio de Cultos y de Instrucción pública de Polonia, los métodos Montessori y Decroly, el Plan Dalton, el "Project-Method" y el "self-government" se aplican ampliamente en las escuelas polacas.

En el informe belga se ve que los métodos

pedagógicos se generalizan cada día más en Bélgica.

Hasta se ha llegado a consagrar la escuela activa en un texto constitucional. En efecto, el artículo 48 de la Constitución de la República española, del 9 de diciembre de 1931, establece que "el trabajo constituirá el punto de partida de la actividad metodológica de la enseñanza."

El Ministerio de Educación nacional del Ecuador ha aplicado este año a las escuelas rurales un programa analítico, basado en "los centros de interés".

Sería fácil citar algunos otros ejemplos, pero los que hemos dado son suficientes para demostrar el cambio profundo y decisivo que se ha operado en la actitud de las autoridades escolares, en cuanto a las innovaciones, de estos últimos años.

#### *La segunda enseñanza.*

El problema de la segunda enseñanza, que ha estado estacionado durante mucho tiempo, se plantea ahora de una manera categórica en muchos países.

De un lado, la elevación del nivel social, y de otro, el triunfo de los principios de la justicia escolar hacen que este problema nos parezca como un problema de cantidad: crecimiento ininterrumpido del número de alumnos y necesidad urgente de abrir nuevos establecimientos de segunda enseñanza.

En diez años, el número de alumnos ha aumentado en los Estados Unidos en la proporción de un 13 por 100 en las escuelas primarias, de un 92 por 100 en las escuelas secundarias y de un 82 por 100 en las superiores.

En el informe del "Board of Education" de la Gran Bretaña se ve que el número de escuelas secundarias sigue aumentando como consecuencia de la matrícula de alumnos, todavía más numerosa que la del año pasado.

Encontramos datos parecidos en los informes de los ministerios de Instrucción pública de Finlandia, de España, de Bélgica, etc.

La coincidencia de la depresión económica actual con el aumento de los alumnos de segunda enseñanza ha contribuido, más que

ninguna otra causa, a racionalizar las relaciones entre la escuela secundaria y la primaria.

La Constitución española del 9 de diciembre de 1931 establece que "la cultura es una atribución esencial del Estado. Este servicio realizará un trabajo por medio de Instituciones educativas unidas entre sí por un sistema de escuela unificada."

El Ministerio de Instrucción pública de Finlandia ha nombrado un comité técnico, encargado de estudiar la reforma de la enseñanza secundaria, partiendo de los principios de la escuela única.

La democratización en la enseñanza media exige medidas destinadas a facilitar a los niños de clases modestas los medios para asistir a la escuela secundaria.

En muchos países, el número de becas destinadas a los alumnos bien preparados han aumentado sensiblemente. Francia ha dado un decreto para que los primeros años de la secundaria sean gratuitos.

En Bulgaria se han creado cantinas en los establecimientos de enseñanza media. La superpoblación de las escuelas de esta enseñanza debía fatalmente tener repercusiones en la Universidad, y traducirse en algunos países por una modificación en los medios de selección al final de los estudios universitarios.

Intimamente ligado con el problema de la enseñanza secundaria encontramos el de educación de las jóvenes. La educación femenina, sobre todo en su grado medio, parece ser una de las principales preocupaciones de las sociedades escolares en 1931-32.

Suecia ha creado cinco escuelas secundarias de muchachas.

En 1918 no existía en Finlandia ninguna escuela femenina de enseñanza secundaria; ahora tiene nueve.

En Bélgica comprobamos nuevas disposiciones que tienden a favorecer la enseñanza secundaria femenina.

Las noticias alemanas nos dicen los esfuerzos realizados para dar a las jóvenes una educación científica y práctica al mismo tiempo que una preparación eficaz para la vida de familia.

*La educación popular.*

Nos sorprendemos leyendo las noticias enviadas por los ministerios de Instrucción pública de la atención prestada al problema de la educación postescolar. El paralelismo existente entre estos esfuerzos y los que acabamos de mencionar bajo el título de la enseñanza secundaria es evidente.

Por lo demás, el problema de la educación está destinado a tomar cada día una importancia mayor. La disminución progresiva de las horas de trabajo ha creado la necesidad de utilizar los ocios de los obreros para su perfeccionamiento cultural.

En Bélgica se nos ofrece un ejemplo interesante de coordinación en este dominio: la existencia de un Consejo superior de educación popular, donde están representadas las asociaciones de obreros, las autoridades departamentales, el Parlamento y los Ministerios interesados.

El Gobierno finlandés subvenciona, a pesar de la crisis diez millones de marcos finlandeses, a las cincuenta y cuatro Universidades populares existentes. En 1931-32 se han creado nuevos Institutos para obreros y círculos, para estudiar en los pueblos.

La huelga persistente ha planteado un nuevo problema: el de la instrucción de los obreros sin trabajo.

En Austria, las Universidades populares y las asociaciones culturales han organizado clases de adultos con esta intención.

En Suecia se han votado créditos en favor de los cursos para huelguistas.

La "Office of Education" de los Estados Unidos atribuye a la huelga el aumento de inscripciones en las instituciones de enseñanza superior. Además de los cursos que les han destinado, muchas ciudades de los Estados Unidos han organizado un servicio de orientación profesional para utilizar las aptitudes de los obreros sin trabajo.

Nos guardaremos muy bien de cerrar este capítulo con un juicio sobre el valor del año escolar 1931-1932. Sería, por otra parte, dificultoso comprobar hasta qué punto los progresos realizados en cierto dominio han sido perdidos en otro terreno.

Incapaces de saber de qué lado puede la

balanza inclinarse, querríamos, de todas maneras, hacer resaltar el hecho siguiente, y es que, a pesar de los obstáculos innumerables que paran un poco su impulso, es en la educación en donde se ve el único remedio. La educación no ha quebrado. Por razones diferentes, los altos y los bajos, a la derecha y a la izquierda, creen más que nunca.

Movidos por una legítima impaciencia, somos numerosos los que sufrimos viendo que la enseñanza está condenada a marcar el paso. Pero cuando la tempestad barre el camino, el no ser llevado por ella es ya un avance.

**LOS LECTORES DE «LA HORA ALEGRE»**

por Mlle. Margarita Gruny.

Bibliotecaria de «La Hora Alegre» (1).

El niño que entra por primera vez en La Hora Alegre, ya sea solo o bien llevado por sus compañeros, se queda un instante parado cerca de la puerta y pasea alrededor de la sala una mirada llena de asombro. Ve, al mismo tiempo, libros de todos los colores en los estantes bajos, en que, a veces, brillan sus cubiertas con bonitas figuras, y las mesas redondas o rectangulares, de madera brillante, mesas adornadas con flores, alrededor de las cuales leen o trabajan muchachos y muchachas juntos. Algunos niños circulan; algunos van a elegir sus libros en los estantes; otros se acercan a una mesa central, donde, al parecer, se apuntan las obras que se han tomado. Los lectores son de edades muy diversas: los hay de siete a ocho años, inclinados sobre sus álbumes; otros, la pluma en ristre y con la cabeza medio oculta por un diccionario, parecen tener unos catorce años; éste de once años, poco más o menos,

(1) Del número de la revista *Pour l'Ére nouvelle* correspondiente a enero de este año.

Se ha dado el nombre de *La Hora Alegre* a la biblioteca infantil fundada en París por un comité americano, *The Book Committee of Children's Libraries*, presidido por la señora J. L. Griffith, con arreglo al modelo de las bibliotecas para niños de los Estados Unidos, y que, al año de su creación, ha pasado al Municipio de París, que es, actualmente, el que costea su sostenimiento.

copia una lámina de un libro. El recién llegado pasea, una vez más, su mirada sobre todo lo que le rodea.

La bibliotecaria, que desde la mesa le observa, le ve acercarse con resolución o timidez: “Quisiera inscribirme”, dice, si va solo, porque rara vez sus camaradas renuncian a la gloria de la presentación. “Señora, hay un compañero que quiere inscribirse.” “Señorita, traigo a un camarada que desea formar parte de la biblioteca.”

En uno y otro caso, la bibliotecaria le pregunta: “¿Es la primera vez que vienes a La Hora Alegre?” “Sí.” “Entonces tendrás que venir dos o tres veces antes de inscribirte, porque para saber si la Biblioteca te conviene es necesario que te familiarices con ella; pero puedes quedarte como si ya estuvieras inscrito; toma; firma la hoja de presencia.”

Si el niño ha llegado solo a la Biblioteca, le presenta a un muchacho o a una niña de su edad. “Aquí tienes a un recién llegado, que querría conocer bien la Biblioteca. ¿Quieres acompañarle en su visita?” El lector antiguo acepta en seguida su misión, algunas veces con orgullo y otras con un ligero desagrado, porque tiene que abandonar su trabajo o su lectura.

Nos fijaremos en el lector orgulloso de su papel de *cicerone*, porque sabrá mejor comunicar su entusiasmo.

Los dos niños se alejan. Van en primer lugar al ropero, y el “veterano” dice al novato: “Aquí puedes colgar tu abrigo y tu boina. Puedes además lavarte las manos, si las tienes sucias”. Vuelven a la sala de lectura. “Aquí están los cuentos; lo de la parte baja del libro es lo que se llama la signatura. C quiere decir cuentos; después las tres primeras letras del nombre del autor y la primera letra del título. Están agrupados por orden alfabético de autores. Aquí están los libros de estampas. Abajo, los libros grandes: *El mar*, *Los animales*, *España*, lleno de fotografías... Este es el armario de la música”. Pasan al otro extremo de la sala. Aquí están las novelas, ordenadas como los cuentos, pero tienen una R en lugar de una C. Allí están numerados todos los demás libros: los diccionarios, los libros de

historia, de viajes, de ciencias, de poesía y de teatro. Los libros del mismo asunto tienen igual número y se encuentran reunidos. Más allá están los libros extranjeros. Esto en cuanto a los libros”.

Se acercan luego a un armario de grabados y fotografías, del cual abre un cajón el veterano. “Aquí está la colección de grabados; hay paisajes, animales, pintura y escultura. A veces se trabaja con los bibliotecarios. Hay que recortar las figuras y pegarlas en cartones. El veterano, siempre seguido del nuevo, continúa su camino; se acerca al tablón de anuncios y le hace girar sobre su eje. En el anverso como en el reverso se ven dibujos. No se te olvide mirar los anuncios cuando vengas, dice, porque aquí están las noticias de la biblioteca; las horas de cuento, los libros nuevos, las charlas... toda. Los anuncios y los libros los hacen los lectores”. Los dos se vuelven hacia el centro de la sala.

“Este armario de cajoncitos es el catálogo. Se puede buscar solo, ¿sabes? Las fichas están clasificadas por orden alfabético, como un diccionario. Si quieres saber qué libros de Julio Verne hay en la Biblioteca tienes que buscar en el cajón de la letra V; para encontrar un libro que se llame *La Isla rosa*, miras en la letra I. Para los libros sobre la telegrafía sin hilos, busca en la letra T. Debes leer el pequeño resumen que hay en la ficha, para saber si el libro te gusta, y para encontrarle en los estantes, no tienes más que mirar la signatura del libro que está marcada en la ficha. Y nada más. Esta es la mesa de las exposiciones; en este momento hay una de juegos de lectura y de loterías hechos en la Biblioteca. Esto se hace, más que nada, para que lean los pequeños que no tienen la costumbre de hacerlo. También hacemos exposiciones. Yo he hecho una, con un compañero, sobre el Egipto antiguo; hemos encontrado muchos libros y muchos grabados. Rolanda y Dedé, dos niñas que vienen a la *biblio* hace seis años, han hecho una exposición sobre la moda parisiense a través de las edades. Había en ella muchas figuras raras, que les ayudé a recortar. Cuando quieras, tú también podrás hacer una exposición. Ahora que ya

has visto todo, puedes coger tu libro y sentarte donde quieras”.

Algunos días más tarde, el nuevo lector vuelve a la mesa. “Ya quiero inscribirme”, dice. “¿Te gusta la biblioteca?”, pregunta la bibliotecaria, abriendo el registro de inscripción. Un movimiento de cabeza afirmativo le responde. “Entonces, lee esto”. Y el niño lee, más o menos fácilmente, la fórmula de inscripción:

“Al escribir mi nombre en este libro, entro a formar parte de La Hora Alegre. Prometo tener cuidado de los libros y ayudar a las bibliotecarias a que nuestra biblioteca sea agradable y útil para todos”. “¿Has comprendido bien? Dime cómo tendrás cuidado de los libros”. “No los mancharé ni los estropearé y los dejaré siempre en su sitio”. “¿Y qué más?”. Algunos lectores, amigos o no del nuevo, se han acercado a la mesa, porque una inscripción les parece una agradable diversión. Una mezcla de curiosidad y de malicia brilla en sus ojos. Con un poco de malicia contemplan el azoramiento del nuevo. “No te mojarás el dedo”, le apunta uno. “Veamos, ¿cómo volverás las hojas de un libro?”. Casi regularmente, el niño coge entre el pulgar y los otros dedos de la mano izquierda la parte baja de la derecha del libro, y le hace un ligero doblez. La bibliotecaria exclama: “¡Oh!”, con apariencia de indignación, mientras los ojos de los espectadores acentúan su expresión maliciosa. “Un amigo te enseñará”, dice. “Vuelve las hojas por arriba, de este modo”, le dice el camarada. En seguida viene la otra parte de la fórmula: “Prometo ayudar a las bibliotecarias”, en la cual parece aumentar la dificultad. Hay algunos que comprenden inmediatamente el sentido de la frase, y la explican más o menos torpemente; otros, en cambio, dicen sin la menor vacilación: “Quiere decir que daremos libros y traeremos dinero a las bibliotecarias”. “Esto sería muy amable”, se les contesta; “pero lo que te pedimos depende de tí solo, y no del dinero de tus padres. Vamos a ver: ¿cómo te parece que debe ser una biblioteca para que se pueda leer en ella tranquilamente y además resulte agradable?”. Y una a una, le van sacando las frases tradicionales: “No

hablaré, andaré sin hacer ruido, no daré portazos, tendré siempre las manos limpias”. A las cuales se añade a veces: “Ayudaré a las bibliotecarias”. “¿Harás todo lo posible por cumplir tus promesas? Todavía puedes pensarlo”. Casi siempre, el niño responde: “Sí”, y a veces, “No es muy difícil”, o bien, “No sé”.

Tan pronto como el niño ha escrito su nombre en el registro de inscripción, se le da una tarjeta en la que figuran su nombre, su edad, sus señas y las de su escuela y el oficio que tiene, y recibe una tarjetita personal azul en la que se incluye un pequeño reglamento, recordando la promesa de la inscripción y las horas que está abierta La Hora Alegre (9,30 a 7 de la tarde todos los días laborables). La bibliotecaria le advierte que, cuando se vaya acostumbrando, se podrá llevar dos libros juntos a su casa, si trae papel para envolverlos: una novela o cuento y un libro numerado, que podrá tener quince días.

Desde entonces, el niño entra a formar parte oficialmente de La Hora Alegre, y puede asistir libremente a ella fuera de las horas de clase o de trabajo.

Desde su apertura, La Hora Alegre ha inscrito más de 3.500 niños; pero unos por haberse mudado a un barrio lejano, otros por haber pasado de los 17 años reglamentarios y otros sencillamente porque han perdido el interés por la biblioteca una vez satisfecha su primera curiosidad, lo cierto es que la mayor parte de este número no utiliza La Hora Alegre. La biblioteca tiene ahora unos 700 lectores, con un promedio de 80 lectores en los meses de octubre a abril. Desde los niños de la escuela de Rohtschild, hijos de emigrados pobres, apenas adaptados a nuestra civilización, hasta las alumnas del colegio de Hulst, niñas pertenecientes a la vieja burguesía francesa, representantes de todas las clases sociales, de todas las tendencias y de razas muy diversas se codean en La Hora Alegre. Sin rozamientos, apenas aparentemente, apenas se ha podido observar en los mayores una especie de indiferencia afectada que los relatos oídos y la preparación de las fiestas hacen desaparecer pronto. A menudo se crean amistades entre

lectores de condiciones sociales muy diferentes, camaradería que beneficia a los unos y a los otros.

Hemos visto cómo, desde el momento de la inscripción, se procuraba dar a los niños la línea de conducta que deben seguir en La Hora Alegre. Veamos ahora cómo se portan.

En general, cumplen bien su promesa. Claro es que, a veces, se encuentran niñas demasiado habladoras y algún niño revoltoso amigo de hacer payasadas. Hay también piecitos que hacen demasiado ruido al andar; pero así que las bibliotecarias separan a los habladores, advierten al revoltoso que si no quiere leer que se marche a su casa y adiestran al que hace ruido al andar en la manera de avanzar silenciosamente, la Biblioteca vuelve a quedarse en calma, que es su aspecto normal, y las sanciones severas, como la de estar varios días sin ir a la Biblioteca, son poco corrientes.

Los niños tratan bien los libros. Los lectores comprenden perfectamente la necesidad de tener las manos limpias, y así, los lavabos no están de adorno. Lavarse las manos es para los pequeños un verdadero placer. Cuesta más trabajo hacer volver las hojas correctamente, y muchos álbumes y libros de cuentos tienen las hojas con ligeros dobleces en la parte baja. Tampoco los más pequeños suelen dejar los libros en su sitio. Por eso es necesario ejercer una estrecha vigilancia.

Veamos cómo se manifiesta la actividad en los niños de La Hora Alegre. Ante todo, trataremos de la lectura propiamente dicha. En cuanto los libros entran en la Biblioteca, son leídos por los bibliotecarios, que apartan las obras tendenciosas, mal escritas o mal presentadas; en una palabra, los libros que no convienen a los niños, por razones diversas. Si se toleran obras mediocres, es para que sirvan de anzuelo en muchos casos. Los libros se clasifican primeramente por géneros: novelas, cuentos, libros de estampas, libros llamados serios e instructivos. Estos últimos tienen una clasificación numerada, la clasificación decimal, que tiene por objeto agrupar todos los libros que tienen el mismo asunto. No se ha esta-

blecido ninguna clasificación con arreglo a la edad aproximada de los niños a que se dedican los libros. Las novelas para los más pequeños están al lado de las que convienen a los mayores, y lo mismo ocurre con los otros libros. En el catálogo, la papeleta de cada obra debe dar, en principio, la indicación de la edad adecuada para el libro. Dos papeletas nos servirán de ejemplo:

“Müller (Elisabeth). *Resli*.

“Resli, la hija menor de una familia numerosa, es una niñita no muy juiciosa, ni muy obediente; pero le gusta hacer felices a las personas que la rodean.”

“Melville (Herman). *El cachalote blanco*.

“A través de todos los océanos del mundo, el extraño capitán Ahabab, animado de una locura vengadora, arrastra a los balleneros del Pequod a perseguir a un peligroso cachalote blanco.”

Sería muy difícil establecer una clasificación por edades. Los niños cambian mucho durante su paso de una a otra. Además, en un mismo niño todas las facultades. Un niño a quien le gusten las cosas de electricidad, por ejemplo, será capaz de leer obras consideradas como muy superiores a las propias de su edad; pero no comprenderá ciertos cuentos de tendencia filosófica, que, en cambio, encantarían a uno de sus camaradas más pequeños. Por eso se ha pensado en La Hora Alegre que es mejor dejar que el mismo niño escoja sus libros. Mejor que nadie sabe lo que le gusta, y la experiencia prueba que no le entran ganas de leer libros que sean demasiado difíciles para él, si no se les rodea de un muro de dificultades.

Se escogen los libros de diferentes maneras: el niño va directamente a los estantes y elige después de haber mirado diversas obras, o bien consulta el catálogo, donde hay una papeleta de cada libro, o bien pregunta al bibliotecario. En este último caso, se le ofrecen tres o cuatro obras de géneros diferentes y se le envía a consultar el catálogo. El niño escoge, evidentemente, el libro que más conviene a sus gustos del momento.

Las lecturas son sumamente variadas, dada la diversidad de lectores y el libre ac-

ceso a los estantes, lo que les permite conocer los libros rápidamente. Las estadísticas de la biblioteca circulante revelan una proporción del 40 por 100 de obras de las llamadas instructivas que se llevan a los lectores de doce años para arriba, proporción que parece ideal para una biblioteca pública.

A La Hora Alegre vienen también los niños para trabajar y documentarse en cuestiones diversas.

Hacen temas y versiones con los diccionarios de la biblioteca y trabajos de literatura, sirviéndose de historias literarias, redacciones de historia, mapas... Pero por dos razones parece que este aspecto de la actividad no está tan desarrollado como querían los bibliotecarios. Primeramente, porque el régimen actual de las escuelas y los institutos no estimula la investigación personal, sino que, por el contrario, la hace difícil con el exceso de trabajos y de lecciones en casa. Niñas de doce y trece años tienen que hacer una composición que trate de la manera cómo empleaba el día una castellana en la Edad Media. No faltan en La Hora Alegre obras de historia, descripciones de castillos y de trajes, reproducciones de obras de arte de la época; pero las lectoras no tienen materialmente tiempo para consultarlas detenidamente; fuera de algunas buenas alumnas, las demás se contentan con un trabajo superficial. La segunda razón es la ausencia o la escasez en Francia de libros documentales para uso de niños de 8 a 13 años. Un niño de nueve años, que ha hablado con una muchachita de medio intelectual sobre los castillos en Francia, desearía también "comprender los castillos". Pero no hay libros de arte en francés para los niños de su edad, a pesar de que la biblioteca posee una obra inglesa llamada *Architecture shown to the children*, por Gladys Wynne. Los alumnos de un jardín de infancia a los que su maestra llevó a la biblioteca para preparar charlas sobre temas diversos de Historia o de Geografía no encontraban los detalles deseados sino en libros para adultos, demasiado difíciles para ellos.

Así, si hay en La Hora Alegre lectores que quieran documentarse sobre cuestiones diversas, podrán solamente ampliar sus co-

nocimientos cuando reciban, por una parte, estímulo de los establecimientos escolares, y por otra, cuando se publiquen en Francia libros documentales para uso de niños.

En La Hora Alegre los niños pueden tomar parte, si lo desean, en diversas organizaciones que tienen por objeto fomentar la lectura y elevar el nivel cultural y despertar el gusto por la búsqueda personal.

Las organizaciones principales son: la hora del cuento, la lectura en alta voz y la de las exposiciones.

La hora del cuento tiene un gran éxito, debido al placer que se experimenta oyendo un bello relato en común. La hora del cuento reúne los jueves, a las cuatro y media, a unos cuarenta niños de siete a once años. Es una hora que se espera siempre con impaciencia y que atrae a menudo a los "aficionados" desde los jardines públicos donde juegan. Desde las tres y media de la tarde del jueves empiezan a aparecer cabezas sofocadas y animadas que preguntan por la puerta entre abierta: ¿Es ya la hora del cuento? No, hasta dentro de una hora. Entonces me vuelvo a jugar. La cabeza desaparece, la puerta se cierra y se oye una gran carrera: son los entusiastas que vinieron a enterarse que vuelven al jardín. Un cuarto de hora después, la cabeza vuelve a aparecer: ¿Es ya la hora? Y la maniobra se repite diez o doce veces.

Se eligen los cuentos, tanto desde el punto de vista de la forma como desde el de la idea, entre los mejores de todos los países. Además están preparados con gran cuidado para que conserven su sabor particular, lo que da a la persona que los cuenta una gran libertad de mímica. En La Hora Alegre los niños parecen apreciar, en general, no solamente la riqueza poética de un cuento, sino también si está bien o mal contado, como podríamos demostrar con muchos ejemplos. Esta sensibilidad es la que hacía decir últimamente a un niño de diez años: "Hay muchos cuentos bonitos, pero hay que saber contarlos".

Los mayores, es decir, los lectores de más de once años también gustan de los cuentos; pero no los tienen tan frecuentemente como los pequeños por el esfuerzo de preparación

que necesitan y por la dificultad de establecer un programa y porque los necesitan menos. De vez en cuando, sin embargo, los lectores de 12 a 16 años pueden escuchar leyendas de la Edad Media, como la historia maravillosa de Roberto el Diablo, arreglada por Thierry Sandre, y la leyenda de Flores y Blancaflor, según la versión de Jean Marchand, o los cuentos de Selma Lagerlöf y de Louis Pergaud. La lectura en alta voz persigue un fin análogo a: de las horas de cuento: hacer conocer a los niños las obras maestras escritas para la juventud. Esto se hace principalmente cuando hay un libro que merece la pena de "ser lanzado".

Las exposiciones son de dos clases: las exposiciones en los estantes, de bonitos grabados que tienen un asunto común, como los animales, el agua, la música, la Navidad, con el doble objeto de decorar la biblioteca y de formar el gusto de los niños, y las exposiciones preparadas libremente por los mismos muchachos.

Esta última forma tiene actualmente un gran éxito en La Hora Alegre. El niño reúne todos los libros y estampas que la biblioteca posee sobre un asunto cualquiera, escogido por él. A los documentos acompaña una explicación del asunto, una bibliografía, y muchas veces se presentan mapas en una mesa destinada a este efecto. Un aviso en el tablón de anuncios invita a los otros lectores a aprovechar el esfuerzo de sus camaradas. Los niños trabajan su exposición durante varias semanas y muestran un ardor y una inteligencia a veces sorprendentes. Generalmente, la preparan ellos solos; pero cuando son menores de doce años, los bibliotecarios los auxilian y pegan con ellos las figuras, ayudándoles a completar la bibliografía. Desde que las exposiciones están de moda, La Hora Alegre ha hecho alrededor de veinte sobre asuntos muy diversos. Hablaremos de las tres últimas

La Indochina. Preparada por dos estudiantes de bachillerato de trece años. Exposición avalorada por un mapa, de dibujo muy fino, y un panorama de un puerto indochino, iluminado por una lámpara eléctrica.

La Provenza, también preparada por otros dos estudiantes de bachillerato de trece años.

Hermanitos y hermanitas, preparada por una escolar de diez años, exposición que adornaba, entre otras cosas, una "antología" de lectura, hecha con todas las poesías sobre hermanitos y hermanitas que la lectorcita había encontrado en las compilaciones de poesías de la biblioteca. La próxima exposición, que tendrá como asunto las muñecas, correrá a cargo de una niña de once años.

El objeto de estas exposiciones se adivina enseguida. Habituarse al niño a documentarse, animarle para que profundice en una materia que le guste, enseñar a los lectores los recursos diversos con que cuenta la biblioteca.

Por último, en La Hora Alegre, los lectores pueden ayudar a los bibliotecarios en el trabajo de la biblioteca.

Un anuncio expuesto durante mucho tiempo en el tablón de noticias resume bastante bien cómo puede manifestarse la actividad de los lectores en este sentido. Veamos el texto:

"Los lectores que tengan el deseo de ayudar a los bibliotecarios pueden acompañar a los nuevos lectores y explicarles el funcionamiento del catálogo."

"Ayudar a los más jóvenes."

"Arreglar los libros por la noche."

"Sellar los libros nuevos."

"Pegar los exlibris y las hojitas y cartones para la biblioteca circulante."

"Clasificar las fichas de los libros nuevos."

"Clasificar las revistas."

"Cuidar las plantas."

Hay niños o demasiado activos o que se cansan pronto de leer, que no dejan, sobre todo en las vacaciones, de responder a esta invitación y ayudan con más gusto cuanto más jóvenes son.

En una fecha fija, todos los meses los lectores tenían una reunión, en la cual se ponía a los niños al corriente de las novedades de la biblioteca. Los que lo deseaban podían pedir la palabra y hacer sugerencias para el mejoramiento de la biblioteca. Al final de esta reunión, sus camaradas elegían a un niño y a una niña para que cuidasen particularmente del orden de la sala de lec-

tura. Estas reuniones, muy movidas a veces y llenas de sorpresas, tuvieron éxito durante algunos años; después han ido decayendo sensiblemente. Había pocos candidatos y las reuniones llegaron a tomar un aire rutinario; la actividad de los niños derivó por otros caminos. En una palabra, se extinguieron más que fueron suprimidas. Sin embargo, no se han suprimido definitivamente; un día u otro se volverán a organizar con las modificaciones sugeridas por la experiencia.

No se puede hablar de la actividad de los muchachos de La Hora Alegre sin mencionar las fiestas celebradas en parte con fines de propaganda y en parte para reunir a los lectores en la satisfacción de un esfuerzo común.

Estas fiestas, en las que pueden tener un papel de actores, autores y hasta a veces de organizadores, son muy del gusto de los niños. Entre las que han tenido más éxito figuran la "Fiesta de las horas del cuento", en la que se representaron dos cuentos predilectos y una revista, que ponía en escena a los héroes de las historias contadas durante el año; la de "Las provincias de Francia", y otra, retrospectiva, "Del buen rey Dagoberto y del joven burgués Segismundo", que nos transportan a las grandes épocas de la historia. No hay que olvidar los dos espectáculos enteramente organizados por los dos lectores mayores; uno en el año 1928, y el otro, en noviembre último, por el séptimo aniversario de La Hora Alegre; espectáculos que si no fueron perfectos como programa ni como ejecución, mostraron al menos el magnífico esfuerzo que pueden hacer los niños abandonados a su propia iniciativa.

Así, por la flexibilidad de su organización y por la variedad de sus recursos, La Hora Alegre parece poder adaptarse a todas las naturalezas.

Se ve allí al lector ensimismado, que no hace caso de las preguntas y que parece indiferente a todo lo que pasa a su alrededor; pero también hay el tipo opuesto, el del lector demasiado activo que está siempre dispuesto a ayudar y a no perder ocasión alguna: horas del cuento, charlas, exposiciones, fiestas le dan siempre motivo para de-

mostrar su fervor. Cuando le llegue el tiempo de dejar La Hora Alegre, dirá, con una especie de inquietud en la voz: "Pero, ¿dónde voy a ir yo ahora?" Estos son los que vuelven a vernos para darnos noticias suyas.

La Hora Alegre recibe así algunas visitas de sus antiguos lectores: muchachos que ganan ya su vida, estudiantes, muchachas que traen a un novio que mira todo con desconfianza. Al entrar en ella, su rostro vuelve a reflejar el del niño o la expresión ansiosa del adolescente. Con gesto familiar hacen girar el tablón de anuncios, miran los libros expuestos en los estantes, se acercan a la mesa de las exposiciones. "Esta vieja *biblio* no ha cambiado", palabras seguidas muchas veces de otras llenas de afecto y de reconocimiento, a las cuales respondemos: "Si tanto te ha gustado La Hora Alegre, es menester que contribuyas a que se abran otras". Y no puede uno menos de acordarse de las últimas palabras del himno de La Hora Alegre, compuesto hace algunos años por un lector, hoy futuro archivero:

¡Qué bien se vive aquí,

Cerca de las flores y de los libros!

Cantemos con ardor

La esperanza de nuestro corazón:

Que el mundo un día esté lleno de Horas  
[Alegres.

## LA ORIENTACION PROFESIONAL EN ESPAÑA (1)

por D. José Mallart.

Del Instituto Psicotécnico de Madrid.

(Continuación.)

*Procedimientos de Orientación profesional en las Instituciones españolas.*

La orientación profesional constituye, naturalmente, una de las principales actividades de las Instituciones de Orientación y Selección profesionales y Psicotecnia. El servicio público de Orientación se realiza, generalmente, del modo siguiente, que no varía mucho de como se hace en la mayoría de las instituciones de Orientación Profesional del Extranjero.

(1) Véase el número anterior del *Boletín*.

Se recibe a los individuos de uno y otro sexo, bien sea en el momento de terminar el período escolar primario o general, o bien en cualquier ocasión en que precisen ser orientados sobre el rumbo que haya de convenirles seguir en la vida de trabajo. Para esto se procede de dos maneras:

a) Recibiendo individualmente a los interesados que se presenten voluntariamente.

b) Actuando en colaboración con las escuelas primarias u otros centros de enseñanza sobre series de alumnos próximos a terminar el período escolar o terminado ya éste.

En el primer caso, se atiende a los individuos, generalmente acompañados por representantes de la familia, a ser posible, los padres, en una Oficina informativa. Esta recoge los antecedentes más indispensables sobre el medio social y la formación general y profesional del interesado, atestiguados o no por el carnet escolar o registro historial enviado por la escuela o centro de donde proceda el interesado y por las declaraciones de la familia, que ordinariamente aportan datos muy útiles para el conocimiento del orientado. Si el interesado desea simplemente comprobación de aptitud para una determinada profesión, la tarea es relativamente sencilla. Basta examinar el sector funcional correspondiente y ver si hay contraindicación médica o bien psicotécnica. Si, por el contrario, el sujeto no tiene idea de la profesión que pudiera convenirle, ni siente predilección por ninguna, hay que hacer una exploración general para determinar qué profesión encaja mejor con sus aptitudes, dadas las condiciones económicas y sociales en que se encuentran, por una parte, el sujeto, y, por la otra, las profesiones que puedan convenirle a éste funcionalmente. Para ello, se sigue este proceso:

a) Entrevista con demostraciones prácticas a base de grabados ilustrativos de las condiciones en que se ejercen las diversas profesiones.

b) Investigación de las aficiones y de las características personales por medio de cuestionarios que el mismo individuo contesta, y generalmente, también por medio de preguntas a los padres o a las personas que le acompañan.

c) Investigación fisiológica o médico-antropométrica.

d) Investigación psicológica. Examen psicotécnico propiamente dicho.

e) Elaboración de resultados del examen y de los datos recogidos, complementado a veces con una conversación con el interesado.

f) Comunicación del consejo orientador al sujeto o a la familia.

Para la orientación profesional en colaboración con las escuelas primarias, se envía a las escuelas que lo solicitan ejemplares de un registro historial o Registro psicológico, que se llena por los maestros respectivos.

Cuando la escuela no tiene elementos bastantes para llenar debidamente el Registro, el personal de la institución de Orientación Profesional realiza, durante el curso, el mínimo de pruebas que considera indispensables para completar el estudio de los alumnos hecho por aquélla, y procura, de acuerdo con los médicos escolares, obtener los datos de orden fisiológico que han de integrar aquel registro y han de servir para la orientación profesional.

Las instituciones de O. P. procuran organizar, para los jóvenes que están en el último período de la escolaridad primaria, conferencias, sesiones de proyecciones, lecturas, etcétera, sobre temas de orientación profesional, con objeto de dar a conocer los diversos aspectos del trabajo y despertar gustos y aficiones profesionales, al paso que plantean el problema de la orientación profesional por medio de carteles gráficos.

Ahora se tiende a que cada institución de O. P. se ponga de acuerdo con los directores de las escuelas colaboradoras, para constituir, para cada una de ellas, una Comisión de Orientación Profesional presidida por el jefe de la institución e integrada por el director de la escuela, el maestro de la clase a que asiste el niño, el médico escolar que haya suministrado los datos fisiológicos y el jefe del servicio de O. P. de la Oficina-Laboratorio de O. y S. P. Esta Comisión ha de preparar los dictámenes de cada alumno, y a ella han de presentarse individualmente, el día que se señale, los interesados, acompañados de sus padres o encargados de la

familia, para recibir el consejo orientador.

Cuando la escuela no pueda colaborar directamente con el servicio de O. P., éste procurará que aquélla le remita en grupo los alumnos que terminan el período escolar, a ser posible, con los antecedentes escolares o el Registro psicológico de cada alumno, para realizar en serie la visita a una sala de demostración de las profesiones y las pruebas colectivas comunes, con lo cual se ahorra bastante trabajo.

Los expedientes de cada individuo que se orienta pasan sucesivamente de una sección a otra, y en cada una de ellas son enriquecidos con los resultados de las pruebas realizadas y con los datos obtenidos, centralizándose todo por el profesor jefe de Orientación Profesional, quien trasmite el consejo orientador a los interesados o a la familia.

Los servicios de orientación profesional, hasta ahora, han sido gratuitos, y seguramente lo serán siempre para los que pertenecen a las clases modestas.

Dado que el consejo de orientación profesional no se puede considerar como definitivo, especialmente si se trata de jóvenes poco formados o desarrollados, los sujetos pueden volver a utilizar los servicios en cualquier momento difícil que atraviesen en su vida de adaptación a las profesiones o a los estudios a ella dirigidos, para completar el examen o bien repetir el proceso orientador. Para este objeto, se tiene constantemente al día y en forma manejable las fichas y los expedientes de todos los individuos examinados.

Como se ve, las instituciones españolas de Orientación Profesional no son, por ahora, centros donde se encajona a los individuos en marcos estrechos de ocupaciones, sino lugares donde se aconseja, a base de estudio científico, el sector profesional más adecuado, respetando la voluntad de cada uno para dedicarse a uno u otro trabajo.

#### LAS INSTITUCIONES DE O. P. POR LA INICIACIÓN AL TRABAJO

En España se viene notando una gran corriente en el sentido de llevar a la escuela primaria, o escuela de formación general,

una gran cantidad de actividades de tipo profesional, para que sirvan, a la vez que de complemento de educación, de ensayo e iniciación a la vida profesional.

La llamada "educación activa", que en su afán de buscar actividad estimulante ha llegado a las formas de trabajo profesional y las prácticas, en sus modalidades sencillas, con gran resultado, se va introduciendo en España rápidamente. Además, en numerosas escuelas primarias se han establecido clases complementarias para la iniciación a diversos trabajos profesionales, tales la carpintería, la encuadernación, la mecanografía. Las hay en varios grupos escolares de Madrid (1).

Si bien es verdad que, no por practicar tipos de actividad que recuerdan la de iniciación profesional se hace orientación profesional, no hay duda de que se colabora a ésta con los métodos activos. Las clases complementarias de las escuelas primarias no son propiamente pre-profesionales de orientación profesional, ya que les faltan elementos de preparación para diversas ramas y les sobran, en algunos casos, elementos de especialización en otras ramas. Pero las escuelas "activas" pueden serlo muy fácilmente, ya que abarcan un radio muy amplio y sus actividades, aunque toquen en muchos puntos a las profesionales, nunca comprenden una profesión definida. Creo que deberían desarrollarse estas escuelas, con lo cual tendríamos un gran elemento para la orientación profesional y para la iniciación a la vida de trabajo que han de desarrollar las sucesivas generaciones.

Una vez desarrollada la formación pre-profesional general, podíamos perfeccionar la formación pre-profesional especializada, que es otro grado en el camino hacia la profesión.

Tenemos, desde hace ya tiempo, una escuela pre-profesional especializada en los llamados Liceos o Institutos de Segunda enseñanza. El bachillerato, realmente, constituye una formación pre-profesional inclinada hacia la rama de las profesiones llamadas libe-

(1) Véase "Un ensayo de clases complementarias, sección de publicaciones, informaciones y estadística del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes". Madrid, 1928.

rales o de predominio de la actividad mental sobre la física. Pero nos falta casi la escuela pre-profesional que inicie verdaderamente en la agricultura, en la rama de los oficios y, en general, de la actividad de predominio motriz. Las escuelas llamadas de Artes y Oficios, en nuestro país, dan una formación muy incompleta y complementaria o de perfeccionamiento de los oficios que se practican. Las llamadas Escuelas Elementales de Trabajo son demasiado especializadas y parcializadas para dar esa preparación fundamental de carácter esencialmente experimental y práctico que necesita el trabajador que quiere orientarse e iniciarse antes de dedicarse a las actividades de elaboración, las de construcción o las de tráfico. Para remediar esta falta, en lo que se refiere a las ramas de la industria, se han creado algunas escuelas de pre-aprendizaje, que en algunos sitios se llaman exclusivamente de "Orientación Profesional", a pesar de que por ahora no orientan más que hacia actividades de tipo industrial. Reciben a los alumnos alrededor de los catorce años, los tienen mañana y tarde y los inician en el trabajo de la madera y de los metales, pasando por distintos talleres y recibiendo una formación cuidada en lo relativo a medida, cálculo y dibujo. Por la acogida que han tenido y por los resultados que parece dan desde el primer momento, se debería extender a todas las localidades de alguna importancia industrial. Veamos algo de su organización.

#### LAS ESCUELAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y PREAPRENDIZAJE

Esta previsto que haya una en cada una de las localidades donde hay Escuela Elemental de Trabajo. En su mayoría, están constituídas por simples cursos preparatorios para el aprendizaje (grado de oficial obrero de las Escuelas Elementales de Trabajo) y se limitan a una enseñanza complementaria en la escuela primaria, especialmente en lo que se pueda necesitar en los oficios de la industria. En las localidades donde existe Escuela Elemental de Trabajo de nueva creación, o donde han tenido posi-

bilidad de construir centros de formación profesional de nueva planta (Sevilla, Valencia), la Escuela de Orientación y Preaprendizaje ha tenido más importancia, hasta el punto que, generalmente, ha absorbido toda la actividad del centro en los primeros años, con objeto de constituir un plantel de alumnos que dieran el *tono* de la enseñanza en la Escuela Elemental. Es el caso de Salamanca, Zamora, La Coruña, etc. Pero en muchas localidades puede decirse que prácticamente no existen tales Escuelas, porque los Patronatos de que dependen todavía no han tenido elementos para organizarlas debidamente. El personal que las rige es, en su mayoría, el mismo de las Escuelas Elementales de Trabajo, y utilizan gran parte de sus locales y de su material. (No ocurre esto en Madrid, donde la organización del Preaprendizaje fué encomendada al Instituto Psicotécnico, y donde las Escuelas de Orientación y Preaprendizaje constituyen un campo de experimentación, con local y elementos propios.) (1).

Las enseñanzas son, generalmente, diurnas (se dirigen a los que han salido de la escuela primaria, pero que no han empezado todavía a trabajar.)

Hay tendencia a convertir en Escuelas de Orientación y Preaprendizaje las Escuelas Elementales de Trabajo o a concentrar la atención en las primeras, porque se encuentra que son más eficaces (toman los alumnos antes de que hayan cogido vicios de trabajo, les dan una preparación fundamental en una rama amplia de actividades y les orientan hacia el grupo profesional que más conviene a sus aptitudes. La colaboración de las Oficinas-Laboratorios de Orientación Pro-

(1) En Chamartín de la Rosa (Tetuán) se está terminando la instalación de una Escuela de Orientación y Preaprendizaje, y en Vallecas y Carabanchel Bajo se está tramitando la construcción de otras dos, sin que exista en ninguno de estos Municipios Escuela Elemental de Trabajo. Por su proximidad a Madrid y por abarcar esas aglomeraciones la jurisdicción del Patronato de Escuelas de Formación Profesional de Madrid, se entiende que estas Escuelas de O. P. y Preaprendizaje han de constituir un núcleo homogéneo alrededor de la primeramente organizada junto al Instituto de Orientación y Selección Profesional.

fesional les permite un trabajo más científico.) Veamos algo de la organización general de la primera Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje de Madrid:

#### MISIÓN DE LA ESCUELA

La Escuela de Orientación Profesional tiene por objeto preparar a los muchachos que han recibido la instrucción primaria, orientándoles hacia el aprendizaje de un oficio determinado, adecuado a sus aptitudes y aficiones naturales, mediante la iniciación en las actividades fundamentales de los oficios.

Tendrá los caracteres principales de la *Escuela activa* y del *Taller-Escuela*. Por medio de trabajos adecuados y de enseñanza bien adaptada a las condiciones psicofisiológicas individuales, de acuerdo con la vía señalada por la Oficina-Laboratorio de Orientación, se pondrá a los alumnos en condiciones de seguir, al salir de la Escuela, un aprendizaje completo, bien en los centros de Formación Obrera (Escuela de Trabajo), bien en los talleres patronales, con arreglo a los diversos tipos de formación previstos en el Estatuto de Formación Profesional Obrera.

Gracias a este sistema de preaprendizaje, la Escuela constituirá el complemento obligado de una orientación profesional adecuada y el necesario antecedente de un aprendizaje racional. En ella el joven aprenderá los fundamentos de los oficios y se familiarizará con las técnicas generales necesarias para la mayoría de las actividades industriales, para que, más tarde, la especialización obligada de la vida moderna pueda sentarse sobre sólidas bases.

Al abandonar la Escuela, el aprendiz no deberá ser un obrero, pero deberá estar en disposición de conseguir serlo muy rápidamente y con ventaja.

#### ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

a) *Ingreso*.—La admisión de inscripciones de alumnos se hará todos los años, antes del 31 de agosto. La edad de éstos debe ser la de 14 años, pudiendo, en casos especiales, rebajarse ésta, pero siendo siempre indispen-

sable, para quedar matriculado en la Escuela, el dictamen previo de la Oficina-Laboratorio de Orientación Profesional. Por esta misma se organizará todos los años una selección previa entre los muchachos dispuestos a abandonar las escuelas primarias, la cual, juntamente con la selección de los inscritos directamente, formará el contingente escolar de cada año.

b) *Talleres*.—Contará la Escuela con cuatro talleres, que se consideran necesarios para la práctica de iniciación general en los oficios que más tarde puedan aprender los alumnos:

a) Taller de ajuste mecánico y cerrajería.

b) Idem id. Carpintería, Ebanistería y Talla.

c) Taller de ajuste mecánico. Forja.

d) Idem id. Hojalatería y Fontanería.

Por todos ellos han de pasar alternativamente, en turno conveniente, todos los alumnos durante el primer curso (1). Este paso obligado por cada uno de los talleres, permitirá hacer, con conocimiento de causa, la elección del que más en consonancia esté con los gustos y aptitudes y la estructura temperamental y caractereológica de cada alumno, de acuerdo con el dictamen que sobre este punto emita la Oficina de Orientación Profesional.

En el taller elegido así, conscientemente, con la triple intervención de los factores:

a) Inclínación manifestada por el alumno, en contacto con la realidad del trabajo.

b) Aptitud observada por sus maestros y jefes, y contrastada con la realidad del trabajo.

c) Dictamen sobre condiciones psicológicas y psicotécnicas, contrastadas por el Laboratorio de la Oficina de Orientación; trabajará preferentemente el alumno en el segundo curso, y se orientará más concretamente hacia un oficio determinado.

En ambos cursos, los trabajos estarán encaminados, en gran parte, al adiestramiento

(1) Salvo indicación hecha por la Oficina de Orientación Profesional de la conveniencia de que determinados alumnos se abstengan del paso por el taller o talleres en los que sus condiciones no les permitiesen trabajar.

funcional y a la seguridad de vista y ejecución.

Para que se vea la acogida de la Escuela

y el rigor de la selección de los alumnos, base de una buena orientación profesional de los mismos, véase el siguiente cuadro:

### Escuela Orientación Profesional y Pre aprendizaje, de Madrid.

*Estadística de aspirantes y alumnos.*

AÑOS	Inscripción previa para ingreso.	Examinados de ingreso	Admitidos al primer curso.	Matriculados pasados a segundo curso.
1929.....	227	221	123	—
1930.....	193	170	113	75
1931.....	287	244	132 (*)	74
1932.....	218	271	132 (*)	96

(\*) Máxima capacidad de la Escuela para primer curso.

Hay que hacer notar que la diferencia entre las cifras de admitidos al primer curso y las de matriculados en segundo curso no se debe sólo a la salida voluntaria de la Escuela al terminar el primer curso, cosa que se hace demasiado frecuentemente bajo la presión de las familias, que quieren que el muchacho empiece pronto a ganar, sino también a que la orientación profesional conveniente señala a veces incompatibilidad con la Escuela.

#### PROPAGANDA DE LA O. P.

Aparte la labor de difusión que se ha realizado en España con los hechos, con los servicios, con la conferencia, con el trabajo científico publicado en revistas y libros, hay que señalar el esfuerzo dirigido a la propaganda de las ideas y de los servicios de Orientación Profesional entre el gran público.

Para este objeto, desde los primeros tiempos de su funcionamiento, el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona distribuyó unas hojas volantes muy bien editadas, en las que se demostrarán las ventajas de una buena elección de oficio y los perjuicios que puede acarrear el tomar profesión sin previo asesoramiento científico acerca de las aptitudes naturales personales y acerca de las condiciones en que se desarrolla la profe-

sión deseada, además de plantear de un modo general el problema de la O. P.

Por su parte, el Instituto de Reeducación Profesional, en dos películas que editó para propaganda de sus servicios, destacó mucho el problema de la Orientación profesional, presentando la sección que, para la solución de este problema, entonces tenía. Este mismo Instituto ha publicado recientemente, en una serie de postales, máximas como las siguientes:

“Colocar a un hombre en un trabajo que no es para él, es convertirle en candidato a accidente o a la enfermedad.”

“Situarse al trabajador en el lugar que corresponda a sus aptitudes naturales, aunque éstas sean disminuídas, es darle medios para aumentar su vitalidad.”

“El hombre que en su profesión hace trabajar un sector funcional deficiente, es candidato a la enfermedad o al accidente.”

“El enfermo o el accidentado que haga trabajar un sector funcional perfectamente sano, puede estar garantizado en su salud y su seguridad, y ser capaz de un buen rendimiento.”

“Por falta de una distribución de los trabajadores, según principios psicofisiológicos, se arruinan funcionalmente muchos individuos y se producen muchos inválidos.”

“Una reorientación profesional adecuada de los dañados, puede hacer muchas re-

cuperaciones y devolver al trabajo valiosos elementos.”

El esfuerzo mayor en este sentido corresponde a la Oficina-Laboratorio de Orientación Profesional de Sevilla y al Instituto Psicotécnico de Madrid. La primera preparó, con la colaboración del médico dibujante D. Carlos Utubey Rebollo, una serie de 10 carteles, que fueron presentados en la Exposición Iberoamericana de Sevilla, y que se han perpetuado en cerámica en los muros de aquella Oficina-Laboratorio. El Instituto Psicotécnico de Madrid editó (y viene distribuyendo) parte de aquellos carteles en color, para ser colocados en forma de cuadros en los muros de las escuelas, centros culturales, etc., al mismo tiempo que publicó, en forma de tarjetas postales, a una tinta, toda la serie de los mismos carteles.

No hay que olvidar, sin embargo, la labor de algunas otras Oficinas de O. P. que, como la de Gijón, han publicado en carteles máximas tan sugestivas como éstas:

“¡Padres! El porvenir de vuestros hijos depende del acierto en la elección de la profesión a la que hayan de dedicar su vida.”

“¡Obreros!: Si elegís la profesión para la que reunáis mejores aptitudes, el trabajo os será más agradable, encontraréis con facilidad colocación y seréis mejor remunerados.”

“¡Estudiantes!: Una elección equivocada de carrera puede truncar vuestro porvenir. Todas las profesiones son igualmente dignas: escoged aquella que, dentro de vuestras posibilidades, os ofrezca mejor porvenir.”

“¡Industriales!: Colaborad al desarrollo de la Orientación Profesional, ya que con ella podréis deslastrar vuestras industrias del peso muerto de una mano de obra defectuosa.”

“A la Sociedad interesa que cada ciudadano desempeñe aquella función en la cual pueda dar el máximo rendimiento. La Orientación Profesional ofrece a cada uno un consejo desinteresado, teniendo en cuenta las posibilidades del individuo y las exigencias de la vida.”

“Si dudas a qué oficio dedicarte, aconsejate de quien no ha de aprovecharte; nadie

con más desinterés hacia ti que la Oficina-Laboratorio de Orientación Profesional.”

“Si no tienes éxito en tu oficio o profesión, la Oficina de Orientación Profesional podrá decirte algo del porqué del fracaso y aconsejarte según tus condiciones y medios.”

“¿Crees que estás sano? Puedes estar o no cierto. La Oficina de Orientación Profesional puede ayudarte a saberlo y aconsejarte, según tu estado de salud, lo que puedes hacer y lo que no debes hacer.”

A todo esto, tendríamos que añadir la labor divulgadora e incitadora realizada por la Prensa y de la radiotelefonía, la cual, si no ha sido muy extensa, no desdice el entusiasmo que han puesto en ella algunas personas.

(Concluirá.)

## LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN SU NATURALEZA Y SUS FUENTES (\*)

por Ou-Tsuin-Chen.

(Continuación.)

### LA DEFINICION DE LA EDUCACION

#### I.—LA EDUCACIÓN, DEFINIDA DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL.

Dewey define la educación desde el doble punto de vista social e individual. Como lo ha señalado Durkeim en el curso del siglo XIX, los pedagogos no veían en la educación sino una cosa eminentemente individual. “Para Kant, escribe Dewey, como para Stuart Mill, para Herbart, para Spencer, la educación tiene por objeto realizar en cada individuo, pero llevando al más alto grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general.” (1). Por esta época, la teoría de “un desenvolvimiento de todas las facultades, espiritual, mental y física del individuo”, era adoptada explícita o implícitamente casi por todos los pedagogos. Pero en todos los tiempos, la educación ha sido en la práctica una cosa social. Sólo hacia

(\*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(1) Durkheim, *Education et Sociologie*, página 107.

fin del siglo XIX este aspecto social de la educación ha sido puesto de relieve por algunos pedagogos. Entre éstos, Dewey fué uno de los primeros en hacerla. Su obra memorable, titulada *The School and Society*, aparecida en 1899, tenía precisamente por objeto hacer resaltar la concepción social de la educación. El nombre de Dewey debe ser inscrito al lado de los de Lange, de Bergemann, de Vincent y d'Elstrandre, que son citados por Durkeim como pedagogos eminentes que han dado todo su valor a la faz social de la educación.

Definiendo la educación desde el punto de vista social, Dewey escribe: "Genéricamente hablando, la educación significa la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado" (2). Resulta de esta definición, que Dewey considera, en primer término, la educación como una necesidad social. Esta necesidad, según él, obedece a ciertas circunstancias esenciales. Ellas son, de una parte, los hechos del nacimiento y de la muerte, y de otra parte, la diferencia de edad entre los miembros adultos y los miembros adolescentes de una sociedad. Desde que es cierto que todos los miembros de una sociedad morirán, es evidente que la conservación de la misma depende de la educación de los miembros jóvenes, a fin de que estos últimos se apropien las funciones y preserven los valores de la sociedad (3). En la sociedad de animales inferiores, la diferencia cuantitativa de facultades es tan insignificante, que puede ser colmada en el curso del desenvolvimiento natural del animal joven. Pero tal no es el caso en las sociedades humanas. En éstas, la diferenciación entre el

niño y el adulto es tan marcada, que el solo proceso físico del desenvolvimiento, si no es intencionalmente dirigido, es insuficiente para la conservación de los hábitos y de los ideales de un grupo social. "Hay necesidad, escribe Dewey, de que estos miembros jóvenes sean no sólo preservados físicamente en número suficiente, sino que también sean iniciados en los intereses, en los propósitos, en los conocimientos, en la industria y en los principios de los miembros adultos; de lo contrario se producirá una interrupción en la vida característica del grupo" (4). Dicho de otro modo, puesto que las instituciones y los fines importantes de una sociedad no son físicamente hereditarios, ellos deben ser conservados por una herencia social, vale decir, que la dirección deliberadamente impresa a las capacidades naturales de los recién nacidos debe preservar las fuerzas sociales ya existentes. Es la educación la que asume la responsabilidad de esta especie de herencia social.

Se ve que la educación, entendida como proceso de transmisión de herencias sociales, comprende dos cosas distintas, a saber: la educación formal y la educación no formal.

La última es dada por toda la sociedad, y la primera por una institución especial: la Escuela.

Insistiendo en la necesidad social de la educación, parece que formamos un truismo. "Pero, replica Dewey, la justificación se encuentra en que esta justificación sirve para ponernos en guardia contra una noción indebidamente escolástica y formal de la educación" (5). La escuela es en realidad un importante sistema de transmisión que orienta las disposiciones del adolescente, pero no es sino un medio, y un medio relativamente superficial, comparado a otros agentes. "Sólo cuando hemos asido de un modo más fundamental y persistente la necesidad de la educación, podemos estar seguros de colocar los métodos escolares en su verdadero encadenamiento" (6).

Pero, ¿cuál es este principio fundamental de la educación? Es aquel que es aplicado

(2) Artículo.—*Education*, de Dewey, en P. Monroe: *Cyclopedia of Education*, vol. II, página 398.

(3) Bouglé considera, de la misma manera que Dewey, la educación como una necesidad social. "La sociedad, escribe Bouglé, está perpetuamente ocupada en recuperar el terreno perdido, en reclutar nuevos portadores de antorchas. La doble ley de la muerte y del nacimiento le crea la necesidad de renacer continuamente de sí misma." *Evolution et Valeurs*, p. 41.

(4) *Democracy and Education*, p. 3.

(5) *Democracy and Education*, p. 4.

(6) *Democracy and Education*, p. 5.

por toda la sociedad por medio de comunicaciones. "No solamente la sociedad continúa existiendo *por* trasmisión, *por* comunicación, sino que ella puede ser propiamente concebida como existiendo *en* trasmisiones, *en* comunicaciones" (7). Hay más que un parentesco verbal entre las palabras "común", "comunidad" y "comunicaciones". "Los hombres viven en una comunidad en razón de cosas que tienen en común, y la comunicación es el medio por el cual entran en posesión de las cosas en común" (8). Para formar una comunidad, lo que debe haber en común son propósitos, creencias, aspiraciones, en una palabra, una conciencia social. Estas cosas no pueden pasar físicamente de una persona a otra, como ladrillos entre las manos de los albañiles. La comunicación que crea la participación en la conciencia común es aquella que determina entre los miembros de una misma comunidad las mismas disposiciones emocionales e intelectuales; y la formación de una disposición semejante es precisamente el fin de la educación. "A fin de cuenta, no solamente la vida social exige la instrucción para asegurar su propia existencia de manera permanente, sino el proceso mismo de vivir en común educa" (9). Para Dewey, los grupos sociales, cuyos miembros todos no conocen el fin común ni están interesados por él, de manera a reglamentar su actividad propia en relación a este fin común, son grupos que no constituyen verdaderas comunidades. En una verdadera comunidad, aquella donde todos los miembros participan en una actividad en vista de un fin común que todos conocen, la mentalidad y la sensibilidad de los mismos obedecen a influencias sensiblemente análogas. No solamente su conducta exterior es unánime, sino también su carácter y su conciencia. Por consiguiente, todas las actividades verdaderamente sociales son educativas. Dewey va hasta decir que "el valor final de todas las instituciones es su influencia educativa" (10).

Ciertamente, la medida del valor de toda

(7) *Democracy and Education*, p. 5.

(8) *Democracy and Education*, p. 5.

(9) *Democracy and Education*, p. 7.

(10) *Ethics*, p. 447.

especie de institución social, es la de su influjo sobre la formación y sobre la modificación de la emotividad y de la intelectualidad de sus miembros. Pero este efecto no procede de su motivo inicial, el cual es limitado y más inmediatamente práctico. Todas estas instituciones son educativas, pero ninguna está constituida para este fin especial. Por consecuencia, la educación ejercida por estas instituciones es necesariamente accidental, si bien natural e importante. Así, nos vemos conducidos a hacer una distinción entre la educación que es ejercida accidentalmente por estas instituciones y aquella que es deliberadamente asegurada por una institución creada por esa función. En los grupos sociales no evolucionados, encontramos poco de enseñanza formal. Los grupos llamados salvajes, para asegurar las disposiciones deseadas en los jóvenes, usan generalmente de la misma especie de asociación que resguarda a los adultos fieles a su grupo. No tienen instrumentos, ni materias, ni instituciones especiales para enseñar, a menos que o se trate de ceremonias de iniciación por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros titulares. La mayor parte del tiempo, los jóvenes aprenden las costumbres de los adultos, adquieren su mentalidad emocional y el fondo de sus ideas, gracias a su participación en la actividad de los adultos.

En una cierta medida, esta participación es directa; los jóvenes toman parte en las ocupaciones de los adultos, lo que da lugar a su aprendizaje. En parte, es indirecta: en los espectáculos de teatro, los jóvenes reproducen los actos de los adultos, y así ajustan sus propios gestos, sus propias maneras, con los de los adultos. "Para los salvajes, escribe Dewey, parecerá absurdo buscar una institución donde no se haga más que aprender" (11).

"Pero allí donde la civilización está desarrollada, la oposición entre las capacidades de los jóvenes y la actividad de los adultos se agranda. Aprender por la participación directa en las ocupaciones de los adultos se vuelve entonces de más en más dificultoso,

(11) *Democracy and Education*, p. 9.

salvo en los casos de ocupaciones menos difíciles. La mayor parte de las cosas que hacen los adultos son de tal manera elevadas en naturaleza y en importancia, que la limitación se vuelve cada vez menos capaz de reproducir el espíritu" (12). La invención del alfabeto vino a complicar más la situación. Si la lengua hablada puede aprenderse maquinamente por vía de la vida en común con los adultos, el arte de leer no puede aprenderse de la misma manera. "La capacidad de participar efectivamente en las actividades de los adultos depende, por consiguiente, de una instrucción previa y que se proponga este mismo fin. Las escuelas y los sujetos de estudio son imaginados. La tarea de enseñar tal o cual cosa es delegada a un grupo especial de personas" (13). Se trata ahora de la educación formal. Pero si la función permanece la misma, la forma ha cambiado. La escuela, en la educación formal, representa una sociedad contraloreada para mejor cumplir esta función de transmisión. Ella difiere de la sociedad ordinaria en tres puntos.

Ante todo, una civilización avanzada es muy compleja para ser asimilada por los jóvenes. Ella debe ser fragmentada, por decirlo así, en ramas y asimilada en pequeñas dosis. El primer deber del órgano social que llamamos escuela es el de alimentar un medio *simplificado*. La escuela selecciona los elementos que son fundamentales y que están al alcance de la comprensión de los jóvenes, pues ella establece entre las materias un orden progresivo, apoyándose sobre lo que está ya adquirido para facilitar el esclarecimiento de lo que es más complicado" (14).

"En segundo lugar, es oficio de la escuela eliminar en lo posible los elementos sin valor del medio social y preservar de su influjo los hábitos mentales. Este medio establece un modo de acción depurada" (15). La escuela no tiene por objeto transmitir todas las realizaciones de la sociedad existente, sino transmitir lo que permitirá constituir una mejor sociedad en el porvenir.

"En tercer lugar, es deber de la escuela equilibrar los elementos diversos del medio social y velar porque cada individuo tenga la ocasión de escapar a las limitaciones del grupo social en el cual ha nacido y de ponerse en contacto estrecho con un medio más amplio" (16). Una sociedad moderna está formada en realidad de varios grupos más o menos unidos. En el seno de una sociedad moderna, cada uno de estos grupos ejerce un influjo tangible sobre las disposiciones de sus miembros y, por consecuencia, impide la formación de una conciencia común. Es esta situación la que obliga a la educación a crear para los jóvenes algo así como un medio homogéneo y equilibrado.

Dadas estas tres características, representando la educación formal ejercida por la escuela un medio *depurado, universalizado, y simplificado*, se muestra sin duda superior a la educación no formal, que es ejercida por toda la sociedad en block. "Pero, nota Dewey, hay peligros evidentes implícitos en el pasaje de la educación individual a la educación formal" (16). "La educación que el niño recibe fuera de la escuela por su participación directa en la vida social, a despecho de su carácter necesariamente accidental y estrecho, ofrece, en efecto, algunas ventajas evidentes". "La sinceridad, la vitalidad, la profundidad del interés y de la asimilación, y la certidumbre del influjo sobre el hábito y el carácter, tales son los rasgos característicos del tipo de educación accidental" (17).

Estas cualidades de la educación no formal compensan sus defectos. En cuanto a la educación formal, ella puede volverse fácilmente lejana, artificial y libresca. Lo que está para aprenderse en las escuelas cae en gran parte en abstracciones y está lejos de poder ser traducido en acción y en objetos familiares. Las materias de estudio están constituidas por técnicas figuradas e informaciones secas que no existen sino en un mundo convencional, y su adquisición no tiene sino un efecto insignificante sobre la disposición del carácter del niño. "Hay,

(12) *Democracy and Education*, p. 9.

(13) *Democracy and Education*, p. 24.

(14) *Democracy and Education*, p. 24.

(15) *Democracy and Education*, p. 24.

(16) *Democracy and Education*, p. 9.

(17) *Democracy and Education*, p. 9.

señala Dewey, el peligro constante de que las materias de la instrucción formal sean simples materias escolares, aisladas de las materias de la experiencia, de la vida. Los intereses sociales permanentes quedarán probablemente perdidos de vista" (18). Por el contrario, los datos técnicos expresados en abstracto tienen un lugar preponderante en la escuela. Es así como se llega a la concepción corriente de la educación: concepción que ignora la necesidad social y la identidad de la escuela con toda asociación humana, que afecta a la vida consciente, y que asimila la escuela a un simple órgano de transmisión intelectual sobre cosas lejanas y una simple comunicación de conocimientos por medios verbales: la lectura (19).

Definiendo la educación como un procedimiento de transmisión de la herencia social, Dewey asimila la educación formal a la educación no formal y, en consecuencia, descarta esta concepción ordinaria, desde luego, falsa, de la educación. Veremos más lejos que el gran cuidado de Dewey, que fué asegurar el equilibrio entre la educación formal y la educación no formal, transformando la escuela en verdadera sociedad, es el resultado de esta definición.

## II.—LA EDUCACIÓN DEFINIDA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL INDIVIDUO.

He aquí cómo Dewey define la educación desde el punto de vista del individuo: "Podemos, naturalmente, examinar también el proceso desde el punto de vista de los adolescentes que van a convertirse en miembros sociales para mantener el tipo común de vida. Desde este punto de vista, la educación puede ser definida como una reconstrucción continua de la experiencia, teniendo por objeto extender y profundizar su contenido social, en tanto el individuo se asimila los medios apropiados" (20). En esta definición un poco técnica hay dos cosas a señalar: de una parte, la multiplicación

de formas de la experiencia, y de otro lado, el acrecimiento continuo de la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. En el niño, la experiencia comienza en una forma impulsiva. Dicho de otro modo, ella es ciega e inconsciente. La incertidumbre es completa sobre sus conexiones con otras actividades. Pero en la naturaleza misma de la experiencia, descubriendo las conexiones de su actividad, más numerosas son las indicaciones suministradas sobre su actividad. "El proceso educativo es, pues, un proceso constante de trasmisión de la experiencia actual, de manera que los valores sociales, subsistiendo sordamente en ella, sean esclarecidos y ensanchados" (21).

Pero el proceso educativo no solamente imprime significaciones sociales a las actividades; también implica el aumento de la capacidad de asir estas significaciones. Decir que se puede descubrir la conexión que un acto sostiene con otros actos, y que, por este descubrimiento, se puede anticipar la consecuencia antes de ejecutarlo, es decir, que se adquiere la capacidad de arreglar mejor y previamente la cosa, de manera a asegurar los resultados benéficos y a evitar aquellos que son dañosos. Una verdadera experiencia educativa se distingue de la actividad rutinaria, por un lado, y de la actividad caprichosa, por otro. En el primer caso, una relación fija se establece entre el individuo y el medio por la acción de la rutina; ella no extraña percepciones nuevas de significaciones y de conexiones, y, por consiguiente, limita antes que ensancha el horizonte de la significación. En el segundo caso, el individuo no fija su atención en las consecuencias de un acto; no actúa sino por impulsión. En ninguno de estos casos existe el elemento educativo; en consecuencia, el desenvolvimiento de la experiencia se detiene, sea por fijación, sea por extinción. Una actividad que es educativa, al contrario, se renueva sin cesar por la adquisición continua de significaciones nuevas. Su período ulterior completa su período anterior; saca a la luz las conexiones implícitas, pero hasta

(18) *Democracy and Education*, p. 10.

(19) *Democracy and Education*, p. 10.

(20) Artículo "Education", en Monroe: *Cyclopedia of Education*, Vol. II, p. 400. Dewey, *Democracy and Education*, p. 89-90.

(21) Artículo "Education" en Monroe: *Cyclopedia of Education*, Vol. II, p. 400.

entonces no percibidas. "El resultado ulterior revela, pues, la significación del resultado anterior, cuando la experiencia toda entera establece una inclinación o una disposición hacia las cosas que poseen esta significación. Cada experiencia parecida o cada actividad continua parecida es educativa, y toda la educación se limita a crear tales experiencias" (22). Aquí ya no son solamente las significaciones descubiertas las que cuentan; es esta disposición siempre apta para asir estas significaciones, la que es colocada en el primer plano. Se comprenderá mejor esta doctrina de Dewey cuando se vea más tarde que él parece siempre identificar el proceso educativo con la disciplina de la reflexión.

Queda por señalar que la reconstrucción de la experiencia puede ser social tanto como individual. Cuando Dewey habla de la educación desde el punto de vista social, por razón de simplificación, deja quizá creer que considera la educación como la trasmisión a los jóvenes de toda la civilización, tal como ella ha sido completada por los adultos. En las sociedades estáticas que tienden a mantener celosamente todas las costumbres establecidas, esta concepción se aplica de una manera amplia. "Pero, dice Dewey, esto no tiene lugar en las comunidades progresistas, que se esfuerzan en formar la experiencia de los jóvenes de manera que en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen ellos mejores hábitos, para que, en consecuencia, la futura sociedad adulta provoque su propio mejoramiento" (23). La educación se convierte, pues, en una acción constructiva, que consiste en mejorar la sociedad y representa no solamente el desenvolvimiento de los jóvenes, sino también el de la sociedad de la cual ellos serán miembros.

### III.—LA IDEA DEL CRECIMIENTO.

Definiendo la educación sucesivamente desde diferentes puntos de vista, Dewey ha sabido evitar los conflictos del problema de

la educación. A ello ha arribado haciendo intervenir una idea sintética y sincrónica, es decir, la idea del crecimiento, del desenvolvimiento. Si de un lado se considera la existencia social como una cosa acabada; y las tendencias, los impulsos primitivos del individuo, de otra parte, como una manifestación perfecta de la individualidad, se encontrará naturalmente todo género de dificultades para conciliar estas dos categorías. Dewey, contrariamente a la manera tradicional de tratar este problema, hace entrar en estas dos categorías la idea del crecimiento. De un lado, según él, existen hábitos, técnicas, ideas sociales que constituyen la civilización actual de una sociedad dada, y de otro lado, existen jóvenes que poseen impulsos, tendencias naturales, primitivamente en desacuerdo con las circunstancias sociales. El problema de la educación consiste en transmitir los primeros a estos últimos, o, para hablar con Durkheim, agregar un ser social al ser biológico o psicológico. Según Dewey, esta transformación no se hace por imposición exterior, sino por el desenvolvimiento racional de las tendencias instintivas, desde adentro. Estando los estímulos propios ordenados dentro del medio en vista a los fines sociales, las tendencias instintivas se desenvolverán sin cesar en el sentido de estos fines. Este desenvolvimiento continuo, encarado desde el punto de vista del individuo, es justamente lo que Dewey ha definido como la reconstrucción continua de la experiencia. Así, entre el ser social y el ser individual, no hay más oposición, pero hay continuación. Además, los fines sociales deben ser considerados como objetivos absolutos. También ellos están en crecimiento incesante, y este crecimiento depende, en gran arte, de las capacidades re-constructivas del individuo. Cuando define la educación desde el punto de vista social, Dewey hace depender del proceso de la trasmisión, no solamente la existencia, sino también el crecimiento de la sociedad. A sus ojos, los hábitos, los ideales, y los fines existentes de la sociedad no representan los fines absolutos, sino solamente las mejores posibilidades del desarrollo del individuo. La infancia y la juventud no son, pues, simples

(22) *Democracy and Education*, p. 92.

(23) *Democracy and Education*, p. 92.

períodos que preceden a la madurez; no son fundamentalmente negativas.

El período que necesita especialmente una educación no es un período vacío de toda realización y mudo sobre el patrón de los adultos. La plasticidad, que es el rasgo característico de la precocidad, "no es una simple pasividad que se presta a ser formada de afuera; representa el poder positivo y activo del crecimiento. La infancia y la juventud ofrecen, pues, el máximum de posibilidad para el mejoramiento y la rectificación sociales con el mínimum de desgaste y de frotamiento" (24). Así como Dewey lo ha señalado más arriba, la actividad educativa que hace reconstruir continuamente la experiencia personal del individuo, no solamente le hace descubrir las significaciones implícitas, si que también aumenta al mismo tiempo su capacidad de descubrirlas. Con esta capacidad creadora, el individuo no reproducirá la civilización de una sociedad dada, tal como ella es; la reconstruirá continuamente a la luz de su experiencia personal. He aquí por qué, aun atribuyendo a la educación la tarea de transmitir la civilización social, Dewey ha sabido no someterle el individuo.

De una manera análoga, el individuo, por su crecimiento continuo, no sabrá tampoco oponerse a la sociedad; porque las manifestaciones de tendencias, de impulsos, según la idea del crecimiento, no deben ser aceptadas como fines en sí mismas. "Ellas son signos del crecimiento posible; deben ser transformadas en medios de desenvolvimiento, de progreso de facultades, y no deben ser lisonjeadas o cultivadas por sí mismas. La atención excesiva prestada a los fenómenos puede conducir a su fijación, y, por ende, detener el progreso. Lo importante para los padres y para el maestro es la cosa hacia la cual tienden los impulsos, no lo que los impulsos han sido" (25). Son los hábitos, los ideales, los objetivos sociales los que indican el desenvolvimiento posi-

(24) Dewey, *Aims and Ideals of Education*, en Watson: *Encyclopedia and Dictionary of Education*, Vol. I, p. 32-34.

(25) *Democracy and Education*, p. 61.

ble de estos impulsos iniciales. "En realidad, las actividades natas, por el uso a que son aplicadas, *desenvuelven* el ser, lo que no tiene lugar en su ejercicio fortuito y caprichoso. Y la función del medio social consiste, como habíamos visto, en dirigir el crecimiento dando a las capacidades el mejor uso posible" (26). El individuo, el joven, concebido como un ser en período de desenvolvimiento continuo hacia los fines sociales, no puede ser opuesto a ellos,

Dewey ha sido conducido, finalmente, a identificar todo el proceso de la educación con el crecimiento. Puesto que el proceso educativo no puede ser identificado ni con la reproducción de sistemas sociales, por una parte, ni con la idealización de impulsos, de tendencias primitivas del adolescente, por otra, no puede ser sino el crecimiento mismo. "Puesto que, en realidad, nada hay a lo cual el crecimiento sea relativo, salvo un aumento de crecimiento, nada hay a lo cual esté subordinada la educación, salvo un aumento de la educación" (27). Así, la educación tiene su fin en sí misma, y todo fin impuesto al proceso mismo de la educación significa la detención del desenvolvimiento, y, por consiguiente, la privación de la vida.

(Concluirá.)

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA IGNORADA VIDA DEL FILÓSOFO CARLOS CRISTIAN FEDERICO KRAUSE

por el Dr. Kurt Riedel (1).

---

El 27 de setiembre de 1832 falleció en Munich, a los 51 años, Carlos Krause, el Job de los filósofos alemanes. Hijo de un pastor luterano de Altenburgo, estudió en Jena con Fichte y con Schelling, y, en 1805, llegó, en muy mala situación económica, a Dresde, en cuya Universidad ejerció de

(26) *Democracy and Education*, p. 133.

(27) *Democracy and Education*, p. 60.

(1) De la *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, correspondiente a 24 de setiembre de 1932.

*Privat-dozent*. Recomendado por Fichte, creyó que podría obtener una cátedra en la Universidad de Berlín, y allá se trasladó con su numerosa familia (tuvo 14 hijos, de los que sobrevivieron 12). En Berlín fundó, con Plamann y otros, una asociación de fines educativos, inspirada en los principios pestalozzianos, y, en unión de Zenne, Jahn, Heinsius y algunos más, una sociedad para el estudio y la difusión de la lengua alemana, precursora de la Asociación de la Lengua Alemana. A la muerte de Fichte, ocupó la cátedra de éste Schleiermacher, y entonces Krause se vió obligado a abandonar Berlín, porque sus medios económicos no le permitían soportar la carestía reinante en la Ciudad. Volvió a Dresde y allí, dando lecciones particulares y publicando trabajos, pudo sostener a su familia, aunque no sin el auxilio de su padre y de su hermana. En 1823 obtuvo una auxiliaría en la Universidad de Gottinga; pero en 1830 se vió obligado a salir de allí, como consecuencia de los disturbios estudiantiles que se produjeron. Traslado su residencia a Munich, deshecho ya por una vida de privaciones, y estuvo a punto de ser expulsado de la ciudad por la policía, a petición de Schelling. A pesar de haberse visto continuamente rodeado de desdichas y calamidades, murió en la firme persuasión de que el amor acaba siempre por vencer de todo.

“Desde 1802, con las fuerzas que yo sentía en mí y que supe aprovechar, me he venido consagrando al servicio de Dios, sano de cuerpo y de espíritu, hasta el otoño de 1810; perseguido y arruinado, siento en mí, sin embargo, una misión que cumplir. Enfermo, debilitado, cansado de la vida, pobre, insultado y menospreciado, oprimido y vejado por las autoridades y por los sabios, sigo fiel a lo que me exige mi ser y procuro siempre servir a Dios en la tierra. Esta tarea es abrumadora y no me sería posible realizarla sin tu ayuda, ¡oh, Dios mío!”

Krause achacaba sus desgracias a la enemistad de los francmasones. En su afán de crear una hermandad universal, publicó un trabajo sobre *Los tres monumentos más antiguos de la francmasonería*, para demostrar que los fundadores de las logias masónicas

estaban guiados por el mismo pensamiento. Encontró los datos para su escrito en la colección de Fessler, que, con Fichte, se había encargado de la reorganización de la logia Royal York. El hermano Mossdorf, de Dresde, muy amigo de Fessler y de Krause, tenía copia de los documentos utilizados por éste; Fessler había pensado publicarlos en 1803, pero desistió de hacerlo ante las amenazas de las logias masónicas y fué compensado por éstas con unos centenares de talers. También se intentó sobornar a Krause cuando, en 1809, publicó su obra; pero todos los esfuerzos para evitar la publicación de los documentos secretos fueron inútiles. En una carta a su padre, habla así de este asunto:

“...premio que, como hombre honorable, no puedo admitir, ni aun en el caso de que con él hubiera de salvar mi vida. ¿Qué son dos mil talers, ni una cantidad mucho mayor, comparados con la tranquilidad de mi conciencia y con la convicción de haber vivido como se debe vivir?”

En la carta anónima que contenía el ofrecimiento tentador, se leía esta frase: “Entre el honor francmasón y el desprecio general, no hay más que un camino.”

Esta amenaza de un “desprecio general” se convirtió en dolorosa realidad, perpetuada hasta hoy. ¿Dónde existe nada que recuerde a Krause, fuera de Eisenberg, su lugar natal?

Solamente en estas últimas décadas han comenzado investigadores independientes a señalar la importancia del filósofo; entre otros, Emil Lask, en su obra *La lógica de la filosofía y la teoría de las categorías*, en la que se pone de relieve cierta coincidencia entre William Stern y Krause. Asimismo, se observa ahora un principio de estimación de Krause entre los sociólogos.

Sobre el influjo de Krause en el movimiento filosófico del siglo XIX, véanse mis artículos “Enrique Ahrens, el discípulo de Krause” (*Konsumgenossenschaftliche Rundschau*, 1921, núm. 42) y “Contribución a la historia del Derecho en materia escolar” (*Deutsche Schule*, 1923).

El que se proponga abogar por Krause ha de estar preparado, todavía en estos tiem-

pos, a ser víctima del "desprecio universal"; pero no tanto porque perdure el efecto de la excomuni6n francmasona—y hasta es posible que no haya nadie que la patrocine ya—, cuanto por la índole especial de la vida del filósofo. La pobreza que sufrió constantemente le valió el apartamiento de sus contemporáneos. La Naturaleza, que le había dotado espléndidamente (sus conocimientos y sus trabajos fueron de lo más variado: la Estética, la Metafísica, las Matemáticas, la Geografía, la Biología, la Psicología, la Sociología, la Lexicografía, la Filosofía, de la Historia y el Derecho Natural le deben no poco; era, además notable cantante y pianista), no quiso, sin embargo, concederle el sentido económico. Ya a los 18 años decía a su padre: "Tú y yo tenemos conceptos distintos de lo necesario y del dinero. Tú llamas necesario a lo que se precisa para comer, para beber, para la adquisición de los conocimientos que nos permiten ganarnos el pan y afirmar nuestra personalidad civil. Yo también creo que esto es necesario; pero lo necesario no es solamente esto, ni siquiera en primer lugar. No conozco ninguna necesidad que tenga para mí la fuerza de la necesidad moral, que me impulsa al cultivo de mi razón por todos los medios, y todo lo que me conduce a este fin es para mí igualmente necesario. El dinero no tiene valor alguno para mí, y nuestro deber nos exige utilizar el que poseemos para aquel objeto. De esta diversidad de conceptos nace el descontento que te produzco y que durará siempre, pues yo no puedo variar mis principios." Siete años después, le escribía: "El primer delito es no tener dinero; un ángel sin dinero sería metido en la cárcel y procesado."

Krause, en su concepto del dinero, se asemeja a Dostojewsky. Un hombre así cabe perfectamente en una República de sabios, pero no en una sociedad de profesores. Su pobreza extremada le hacía aparecer entre sus acomodados colegas como una especie de Gulliver en el país de los gigantes, cuando su grandeza moral le convertía más bien en el Gulliver del país de los liliputienses. Carlos Gustavo Carus, que mantuvo amistad con Krause en Dresde, dice en sus Me-

morias: "En toda la conformación de Krause y singularmente en sus manos anchas y blandas, con dedos de forma de espátula, se veía claramente la expresión de una fuerza magnética. Muchas veces curaba, sin más que el uso de este poder, las enfermedades de su numerosa familia." El mismo Krause llamaba "vigía interior" al hombre que se encuentra en estado de "magnetismo vital". Y el que conozca a Krause sabe que se describe a sí mismo cuando dice, en su *Antropología psicológica*:

"La facultad de pensar y de conocer se hace más libre, más fuerte, más rápida; los sentimientos puramente espirituales se ennoblecen y se subliman y la voluntad se eleva a una moral más alta y más limpia, y, sobre todo, los sentimientos sociales llegan a ser más finos, más tiernos, más íntimos, tanto los de amor como los de aversión. El vigía interior considera a los demás estrictamente, tales como son, en su aspecto puramente humano, sin tomar en cuenta su desnaturalización o su corrupción parciales. De aquí su indulgencia en el juicio; de aquí su profundo amor hasta para los pecadores, los injuriadores y los enemigos, que, en su estado natural y primitivo, tienen horror al mal y amor puro por el bien."

Siguiendo sus principios, Krause nunca intentó vengar agravios ni escribió una palabra injuriosa. No quería hablar mal ni siquiera de los animales, ni de las piedras. Su figura recuerda la de Francisco de Asís.

Krause concebía el "vigía interior" como una asociación íntima y acabada entre el espíritu y el cuerpo, en todas sus actividades. No sin razón se llama armónico a su concepto del mundo, que representa el polo opuesto de la dialéctica de Hegel. Era natural que, mientras Hegel era un astro en el cenit, no tuviera aceptación el sistema de Krause.

Cuando, a mediados del siglo XIX, se produjo el movimiento en contra de la filosofía idealista, Krause, que había seguido a Leibnitz en todo, tenía forzosamente que continuar ignorado. En estas circunstancias un poco raras, se publicaron, a fines del siglo, algunas de las obras de Krause; pero, por desgracia, en forma poco científica. Los

manuscritos de Krause, donados en 1914 a la Biblioteca Nacional de Dresde, contienen aún muchos trabajos valiosos, especialmente de matemáticas y filología, que merecen publicarse. Como Krause educó por sí mismo a sus hijos, con mil trabajos y fatigas, en sus manuscritos se conservan indicaciones y notas, preciosas desde el punto de vista pedagógico. No importa el hecho de que se llegue a reconocer el valor de Krause dos siglos antes o dos siglos después; pero existe el peligro de que, pasados cincuenta o cien años, muchos de sus manuscritos sean inutilizables, pues se conservan bastante desordenados. Sería de desear que algunas personas de buena voluntad se preocupasen de salvar este tesoro de cultura.

### LA ILEGITIMIDAD, FACTOR DE LETALIDAD INFANTIL (1)

por el Dr. Antonio J. Bastidas.

Profesor en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Ecuador (Quito).

(Continuación).

*Legislaciones.*— Prácticamente, y conforme con la legislación de muchos países, el ilegítimo se halla de tal manera desvinculado del concierto social, que, en resumen, es un paria sin derechos; es un elemento anormal, para quien el hogar y la familia son sólo palabras de infinita amargura y de secreta rebeldía. Y esta situación, sin base en el Derecho natural, nacida bajo la influencia napoleónica, se difundió inmisericorde y se mantiene aún en nombre de la familia y del orden social.

Si estudiamos la evolución histórica de la familia, dejando de lado las épocas antiguas del nomadismo, del matriarcado, y patriarcado y llegamos al triunfo de la monogamia, defendida ya por el Génesis y perfeccionada por el Cristianismo como el estado social que responde mejor a una moral afectiva y responsable, vemos que solamente desde esta forma de la constitución de la fa-

milia hace su aparición el ilegítimo; eran legítimos sólo los nacidos de los *justae nuptiae*, pero se aceptaba también a los *liberi naturalis*, producto de aquella especie de unión que se llamó concubinato y que no era un comercio sexual ilícito. Con el tiempo, esta unión constante entre un hombre y una mujer libre toma una forma jurídica cierta, y los edictos de Augusto cuidan de declarar libre de penas a este concubinato, con la esperanza de normalizar, por el matrimonio, la situación de los hijos nacidos en estas condiciones, dándoles un nivel del todo más respetable que el de los *spurii* o *vulgo concepti*, que sólo tenían el derecho a la libertad cuando procedían de una madre igualmente libre. El legislador romano, atendiendo a la formidable ley de la naturaleza, pensó en el estado social del ilegítimo, y quiso levantar su condición, o, por lo menos, trató de que él pudiera rectificar su condición de inferioridad; el derecho del Bajo Imperio establece que el concubinato, como el matrimonio, son fuentes de parentesco consanguíneo por la línea paterna; en cuanto a la madre, en sus relaciones con los hijos, no establece ninguna diferencia: legítimos e ilegítimos gozan de los mismos derechos.

El Cristianismo instituye la unión matrimonial como sacramento, y bajo Constantino y demás emperadores cristianos, el matrimonio ya no sólo vincula a la madre con sus hijos, sino que lo hace también con el padre, no por el vínculo legal de *agnación*, sino aún por el vínculo de sangre o *cognación*; acepta la legitimación de los hijos por el hecho de contraerlo; pero no acepta ningún beneficio legal para los adulterinos y los incestuosos, los que son tratados con todo el inhumano desprecio que tenía para ellos la corriente religiosa que informaba la conciencia de los príncipes cristianos, la misma que bajo León el filósofo define al concubinato como una *nefaria consuetudo*.

La evolución del Derecho francés está tan ligada al desarrollo de la legislación latinoamericana, que no podemos olvidar algunos datos de su historia. Solamente desde una ordenanza de Hugo Capeto, mencionada por Bacquet en su *Tratado del Derecho de*

(\*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

*Bastardía*, principia la inferioridad jurídica del ilegítimo y se va acentuando poco a poco; dos tendencias se notan entonces, en apariencia contrapuestas: la del Derecho Romano, que admite al hijo natural en la familia, y la Legislación Canónica y el Derecho Germánico, que lo rechaza, pero consagrando ambas la obligación del padre o de la madre a suministrar alimentos al niño. Y al preguntar Abel Pouzol cómo pudo subsistir por tantos siglos la inferioridad del ilegítimo, nos contesta con estas palabras, escritas en 1770 por el jurista Guyot: "La razón de esa severidad está fundada en que la ley ha encontrado un medio riguroso de reprimir los concubinatos, y la religión, una pena a la prostitución; concurriendo las dos a señalar de indignidad e incapacidad a la persona del bastardo, han penado por este medio, hasta en los descendientes, a los infractores, asustando a los que estuviesen tentados con la suerte que darían a los frutos infortunados de su desobediencia." Es, pues, dice el mismo Pouzol, la influencia del Derecho Canónico y de la Iglesia sobre la sociedad civil durante siglos como podemos explicar este régimen de desfavor y de exclusión aplicado al niño natural. Estos mismos principios los encontramos sostenidos por Bossuet, cuando decía: "Castigar a los padres en sus hijos es el castigo más real, es castigarlos sobre una parte de ellos mismos y que la naturaleza hizo más cara que su propia vida. Reconozcamos, pues, esta justicia, que venga los crímenes de los padres en sus hijos."

Es el dogma teológico del pecado—dice César Miranda—llevado a sus consecuencias más extremas, y si la influencia del cristianismo transformó y suavizó el antiguo Derecho, bajo los últimos emperadores, la intervención directa de la Iglesia en los asuntos temporales fué, en cambio, y bien a menudo, pernicioso e injusto, sacrificando al dogma estricto los derechos de los hijos naturales.

A pesar de estas ideas, de la más nítida venganza social, la investigación de la filiación ilegítima era perfectamente aceptada desde tiempo inmemorial; el sistema del Derecho Canónico mismo lo resume Crémieu

en esta forma: "El hijo natural tiene siempre derecho a investigar su filiación, tanto respecto a su padre, como respecto a su madre. Pero, producida la prueba, no puede reclamar más que alimentos." Más tarde, menos por un concepto justiciero que por razones de orden económico, ya que las "parroquias" debían sostener al bastardo, toma especial incremento el principio de Loysel: "Qui fait l'enfant le doit nourrir", prestándose en la práctica para un sinnúmero de abusos, cuyo recuerdo pesó fatalmente sobre el criterio de los legisladores y civilistas del siglo XIX, quienes, rendidos ante la dificultad de la prueba de la filiación o los desmanes de épocas pasadas, sacrificaron al ilegítimo, dejándolo en la condición de paria de la sociedad.

El antiguo Derecho francés facilita la investigación con la más grande amplitud, aceptando las pruebas conjeturales, testimoniales y naturales, encargando al juez el estudio del parecido, las taras hereditarias, las analogías y cuanto, en fin, pudiera servir para establecer la responsabilidad paterna, la que, por lo demás, podía ser reclamada por el niño, por la madre o por ésta en representación de aquél; establecida esta responsabilidad, si bien no había derecho a la sucesión del padre, se aseguraban al niño los gastos de su subsistencia. La *exceptio plurium*, es decir la posibilidad de que la mujer haya podido tener en la misma época relaciones sexuales con otros hombres, podía servir de base para la defensa del acusado, pero siempre en estos casos la declaración de la parte contraria tenía especial valor ante los tribunales. Así era la doctrina jurídica de los últimos tiempos de la monarquía; pero tan amplia resultaba, en verdad, que, civilista como Cerván, en el Parlamento de Grenoble, en el siglo XVIII, reclamaba ya, no contra la investigación de la paternidad, sino contra la facilidad de la prueba en la acción provisoria, que muy bien podía fundarse en la sola declaración de la mujer encinta contra un ciudadano cualquiera, a quien se exigía de inmediato los gastos del parto y de los primeros cuidados al niño, basándose, muchas veces, en una vaga presunción; la prueba de fondo exigía

siempre un proceso de investigación más serio, pero eran también más serias las consecuencias de que de allí se derivaban: lo provisorio, se decía, se juzga sobre presunciones; el fondo, sobre pruebas.

Y vienen luego los tiempos de la revolución del 89, época de esperanza para la humanidad, que, siempre defraudada en sus anhelos de libertad, de igualdad y de justicia, sigue la ruta agreste del eterno esperar; junto a la exposición idealista, la realidad brutal; junto a la concepción de legítimos derechos, la lucha dura e ingrata con una sociedad egoísta, que no ha sabido redimirla de su dolor y de sus miserias.

Los legisladores de la Convención, inspirados en la filosofía gloriosa de su tiempo, quieren dar al hijo natural los derechos del legítimo; pero también, señores de la libertad, meditan que no se puede supeditar a una simple declaración interesada la responsabilidad de un nacimiento. La Convención Nacional atiende a la situación de injusticia del hijo natural, y el 13 de abril de 1791 dicta una ley suprimiendo el derecho de bastardía y ordenando al mismo tiempo al Comité Legislativo la preparación de un proyecto de ley sobre el derecho de los hijos naturales. El derecho sucesorio de éstos fué reconocido por la ley de 4 de junio de 1793 y reglamentado por el decreto-ley de 12 de Brumario del año II, que equiparó a todos los hijos, con excepción de los adulterinos e incestuosos; se igualaba el derecho de los ilegítimos—bajo inspiración de Cambaceres—, pero se exigía la prueba de su posesión de estado, que sólo podía resultar de la presentación de escritos públicos o privados del padre, de los cuidados concedidos a título de paternidad y sin interrupción, tanto en lo que se refiere a su sostenimiento como a su educación. Con estas condiciones de la prueba, difíciles de ponerlas en práctica, se anulaba la voluntad igualitaria de la Revolución y se quitaban los medios de establecer sus derechos, pues sabemos que, derecho sin acción, ausencia de derecho. La legislación revolucionaria, en lo referente al problema de la filiación, podemos condensarla en esta forma: se distinguen cuatro situaciones entre los hijos naturales: reco-

nocidos y no reconocidos anteriores a la ley de Brumario; reconocidos y no reconocidos posteriores a dicha ley; en el primer caso, los reconocidos antes de Brumario gozan de los mismos derechos que los legítimos, y los reconocidos después sólo tienen derecho a exigir alimentos; en el segundo caso, los no reconocidos, de padres fallecidos antes del Brumario, pueden investigar la paternidad por medio de la posesión de estado o de escritos públicos o privados, y su situación es idéntica a la de los legítimos; los no reconocidos, hijos de padres aún no fallecidos en la época de la promulgación de la ley, no tendrán ningún derecho, puesto que para éstos se prohíbe la investigación de su filiación. Se puede—dice Francisco Brun—resumir la legislación revolucionaria aceptando que, en principio, la investigación de la paternidad estaba prohibida, salvo en tres casos: confesión resultante de un reconocimiento auténtico, de escritos públicos o privados, o de la posesión de estado.

La teoría sustentada por el Código de Napoleón, entonces primer cónsul, no es una originalidad de su genio, sino que arranca de varios textos de la época revolucionaria, y tiene, por tanto, su génesis en el Derecho Intermedio (1787 a 1804). Sólo que su voluntad de gran dominador incorporó estos principios al Código civil, sosteniendo por medio de sus tribunales—Duveyrier a la cabeza—que, salvo los casos de raptó, la investigación de la paternidad quedaba formalmente prohibida; el gran corso piensa en el poco interés de la sociedad por saber de los bastardos; la voz de sus conquistas impone ese criterio, y una vez más, amedrentada la justicia, herido el derecho, se rinden en desconsoladora realidad ante la audacia trinfante del soldado poderoso que arrastra junto a su carro vencedor el criterio legislativo de muchos países de Europa y de América, para sólo después de muchos años de luchas y de esfuerzos, reaccionar nuevamente en el sentido que animaba a los convencionales de la Revolución Francesa. Los juristas napoleónicos Tronchet, Cambaceres, Duveyrier, Lahary agotan sus objeciones fundamentales en temor

de los abusos y de la dificultad de la prueba, y sólo después de mucho tiempo, tras de nobles intentos una y otra vez fracasados, se llega a la reforma del artículo 340. Admirables exposiciones, convincentes estudios, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XIX, se deben a civilistas, literatos, pensadores, políticos, moralistas, en una palabra, a la *élite* del pensamiento, con Dumas y su *Hijo Natural* y *La Dama de las Camelias*, de frases candentes para quienes no comprenden la responsabilidad del nacimiento de un niño natural y esconden su obligación tras las imposiciones de una sociedad inhumana y cruel; con Víctor Hugo, Littré, Jules Simón, Louis Blanc, Jules Favre, y luego después con Legouvé, René Béranget, Gustavo Rivet, Vivián Louis Martán y una pléyade más de nobles cruzados que alcanzaron el triunfo, tras un largo batallar, con la nueva ley de 16 de noviembre de 1912.

La solución del problema que impone esta legislación sería relativamente fácil si la biología permitiera seguramente descubrir el origen paterno de un niño; pero, ante las dificultades nacidas de sus restringidas conclusiones, debidas, quizá, a los pocos estudios efectuados con este fin, ya que la ley hasta hace poco era prohibitiva, debió el legislador fundar su criterio en pruebas netamente jurídicas. Su razonamiento es éste: La investigación de la paternidad no es un medio de reparar los daños que la seducción causó a una mujer; su objeto es el de establecer la filiación del niño, puesto que éste tiene derecho a llevar el nombre de su padre, de ser sostenido y, luego, de heredarle. Concedemos al niño natural—dicen los inspiradores de esta ley—todos los derechos inherentes a un estado civil completo, pero con la condición de que no haya duda sobre sus lazos de filiación, si las pruebas biológicas hacen falta, que sean suficientes las jurídicas. Así llega el legislador de 1912 a fijar en cinco casos en que se autoriza la investigación de la paternidad: 1.º, raptó y violación; 2.º, seducción fraudulenta; 3.º, confesión de paternidad establecida por documentos indiscutibles; 4.º, posesión de estado, y 5.º, concubinato.

Para evitar errores, el legislador francés ha multiplicado las precauciones y ha establecido que no será aceptada la demanda investigadora si se prueba la mala conducta de la madre durante el tiempo legal de la gestación, o si el supuesto padre estaba en imposibilidad física de fecundar durante el mismo tiempo. Esta severidad de la ley es una seguridad contra las falsas demandas; pero, en cambio, en la práctica, reduce a un *mínimum* los beneficios que intenta acordar.

La legislación germánica podemos decir que se basa en el concepto de Loysel: "Quien hace al niño debe alimentarlo", y su interés es, por tanto, esencialmente económico; los lazos de familia, el hogar, la educación y, en fin, todo cuanto se relaciona con las necesidades morales del niño pasa a segundo plano. La acción investigadora es muchas veces una obligación, y en el nacimiento de un niño, el Consejo de Tutela designa al padre por la simple declaración de la madre, y debe subvenir al sostenimiento hasta los 16 años. "Se debe considerar como el padre de un niño natural a quien ha cohabitado con la madre durante el período legal de la concepción", dice el artículo 1.717 del Código civil alemán. Bien es verdad que el juez goza de amplio derecho para apreciar estos hechos y formar su criterio, así como el acusado puede basar su defensa en alguna de las excepciones que le concede la ley. La *exceptio plurium* servía a menudo, pero desde 1926, el Reichstag no acepta ya esta excepción y, en consecuencia, todos los amantes de una mujer pueden estar obligados a responder de un nacimiento, con las consecuencias del caso. Es el sistema de la solidaridad de concubinos, consagrado por la ley danesa, cuyo valor moral y sus resultados no es del caso discutir en este momento, pensando, desde luego, que su aplicación a los países latinos sería inadaptable, tanto por su constitución étnica como por su educación.

Suiza y Bélgica han adoptado una legislación mixta, un tanto parecida a la anterior, y por la que la responsabilidad paterna, mayor o menor, está en razón directa del valor de la prueba.

La Rusia Soviética, laboratorio fecundo de innúmeras reformas que, sin duda, formarán una época de desarrollo social de la humanidad, no podía olvidar al ilegítimo, y la libertad de amar—que diría Jiménez de Asúa—que no es, ni mucho menos, el libertinaje sexual, tiene perfectamente establecidas sus consecuencias, de tal manera que cada niño que viene al mundo debe tener el progenitor que lo atienda, siguiendo una ley biológica de las más simples y que con razón ha hecho decir a Steward: "Puede haber padres ilegítimos, pero no hijo ilegítimo". Según la doctrina soviética, lo que constituye casamiento es la existencia de relaciones íntimas, notorias o no, que presenten bastante consistencia para dar la impresión de un cierto ligamen. Siempre que hay tales indicios, existe unión legítima. (Véase L. Jiménez de Asúa: *Libertad de amar y derecho a morir*, pág. 113.) Existe, además, el derecho de que una mujer encinta—casada o no—con tres meses de anticipación pueda demandar al presunto padre, en acción investigadora, dándole sesenta días para su defensa. Por último, el artículo 114 del Código Penal Soviético previene que si varios individuos han tenido relaciones íntimas con la madre que demanda, deben soportar solidariamente las consecuencias económicas de su situación, contribuyendo a los gastos del embarazo, parto y educación del niño.

La tendencia de las legislaciones modernas es, sin duda, favorablemente orientada hacia la amplia investigación de la paternidad, y sin desconocer las dificultades que entraña su aceptación, respecto de la familia y los hijos legítimos, no podemos olvidar tampoco que los vínculos de sangre nacen con el hijo mismo, sea cual fuere su condición legal, y no debemos, por tanto, romper esas normas biológicas, único fundamento estable de una legislación justa, expresión genuina del derecho natural, sin llegar a la tristeza del abandono, que es la delincuencia, la enfermedad y la muerte, ramas de un mismo tronco, que hunde sus raíces en los bajos fondos de la injusticia social. Impongamos al egoísmo el derecho a la vida de los niños que nacieron en la desorganización y el estigma, formando la conciencia nacio-

nal, viva y palpitante, que comprenda estos problemas, libres de prejuicios y oficiando sólo en el altar de la justicia.

Tres son los derroteros que sigue actualmente la legislación universal en el problema de la filiación legítima: Italia, Perú, Venezuela, Bolivia, Haití y Polonia prohíben casi en absoluto la acción investigadora; Francia, Bélgica, Portugal, Holanda, Chile, Brasil, Uruguay (ley de 5 de septiembre de 1914), Colombia y Ecuador la aceptan en forma más o menos restringida y a menudo estéril; Noruega (ley de 1906), Alemania y la Argentina, en su artículo 359 del C. C., la aceptan en forma amplia y con muy pocas excepciones, tales como ésta: la acción es procedente sólo durante la vida del presunto padre, que contempla la legislación argentina. En los Estados Unidos, aparte de la ley de Minnesota, de 1917, la más avanzada, por todas partes se han mejorado las leyes inglesas, adoptando un conjunto de normas por las que, además de aceptar la investigación de la paternidad, se fijan las obligaciones del padre natural, respecto del hijo, en forma cada vez más amplia.

Del análisis que he pretendido hacer, en forma por demás incompleta y necesariamente resumida, vemos, con Raúl de la Grasserie, que poniendo de lado por el momento el grupo eslavo, Rusia y Servia, dos son los aspectos que debemos anotar respecto de los derechos que establecen el reconocimiento de la filiación ilegítima: las leyes llamadas del *tipo latino*, más o menos reservadas respecto de la acción investigadora, la que resulta favorablemente, concede al niño una suma de derechos que mejoran notablemente su condición civil; y las del *tipo germánico*, que aceptando una gran amplitud en todo lo referente a la dilucidación del problema de la filiación ilegítima, sin embargo, conceden al niño sólo derechos restringidos, casi todos de orden económico. Es la ley de la oscilación, es decir, que a mayor facilidad en cuanto a la acción y a la prueba, corresponde una menor latitud en cuanto a las obligaciones paternas, lo cual simplemente nos enseña que por todas partes el interés egoísta ha imperado sobre la justicia.

La legislación ecuatoriana no ha podido sustraerse todavía a las ideas dominantes en la época napoleónica, y si la obra de Bello es, por mil títulos, respetable y grandioso monumento de su genio, sin embargo, no en vano los años pasan, llevándose en su marcha fatal ideas y principios que fueron por todos aceptados y que deben renovarse, adaptándose al momento actual, pues de lo contrario sería justificable decir con Kropotkín: "Las leyes no tienen derecho alguno a la veneración de los hombres."

Hagamos una ligerísima revisión de nuestro sistema legal. El reconocimiento como acto libre y voluntario, consagrado por el artículo 268 del Código civil, es una flagrante injusticia, es un atentado contra el derecho que tiene el hijo de buscar a su padre; aceptarlo sería consagrar el triunfo de la concupiscencia sexual irresponsable, un premio proteccionista al progenitor sin conciencia de sus deberes, y un absurdo jurídico, que supedita el reconocimiento de un derecho a la voluntad interesada o egoísta de la parte contraria. Ya en 1912 se levantó, condenatoria de este artículo, la voz fervorosa de un joven universitario, hoy distinguido abogado, el Dr. José Ceballos León, quien, en su tesis doctoral, pide entusiasta y decidido la reforma, y el Dr. Francisco José Urrutia, en sus "Estudios de Legislación y Derecho civil", citados por el Dr. Carlos Salazar Flor, dice: "Dejar los derechos del hijo ilegítimo a merced de los caprichos del padre no es fundar las prescripciones civiles sobre los eternos e inmutables principios de La ley Natural, sino sobre los caprichos y las veleidades humanas."

Tampoco es aceptable ya la anacrónica división de los hijos conforme a nuestra legislación; el proyecto modificadorio estudiado por la Academia de Abogados salva en forma aceptable esta cuestión, cuando resume la calidad de los hijos en *legítimos* e *ilegítimos*, pues no hace falta que el estigma de *adulterinos*, *incestuosos*, *sacrílegos*, etcétera, pese todavía sobre seres nacidos bajo las mismas formas biológicas y que tienen que soportar la culpa de ajenos extravíos.

(Concluirá.)

## INSTITUCION

### LIBROS RECIBIDOS

*Le Bureau International d'Education en 1931-32.*—Troisième réunion du Conseil.—(Publications du Bureau International d'Education).—Genève, Bureau International d'Education, 1932.—4.º (Don. de don J. Casares.)

*La Coordination dans le domaine de la Littérature enfantine.*—Travaux de la Commission d'Experts pour l'Etude de la Littérature enfantine.—(Publications du Bureau International d'Education).—Genève, Bureau International d'Education, 1933.—4.º (Don. de ídem.)

Gaztambide (Javier).—*Elementos de Historia de la Literatura.*—Por don...—Linares, Est. tipográfico de la Viuda de J. Garrido Marín, 1913.—4.º (Don. de ídem.)

Calderón (Juan Antonio).—*Segunda parte de las "Flores y Poetas ilustres de España"*. Ordenada por don...—Anotada por D. Juan Quirós de los Ríos y D. Francisco Rodríguez Marín.—Ahora por primera vez impresa a expensas del Excmo. Sr. D. Manuel Pérez de Guzmán, Marqués de Jerez de los Caballeros.—Sevilla, Imp. de E. Rasco, 1896.—4.º (Don. de ídem.)

Mallart (José).—*Para la organización de la vida nacional.*—La formación Profesional en España.—Por...—Madrid, Revista de Organización Científica, 1933.—4.º (Don. del autor.)

Castro y Pascual (D. Francisco de).—Universidad de Madrid. *Discurso leído en la solemne inauguración del Curso académico de 1932 a 1933 por el Dr. D...*—Madrid, Imprenta Colonial, de Estrada Hermanos, 1932.—4.º.—(Tema: Neurosis postcatastrófica y Crisis universitaria).—(Don. de la Univ. de Madrid.)

Huerta (L.).—Profesor.—*La doctrina eugénica.*—Sus fuentes.—Sus bases.—Sus métodos.—Sus fines.—Sus medios.—Sus conquistas.—Su eficacia en las reformas sociales.—Madrid, Editorial Instituto Samper, 1933.—8.º (Don. del autor.)

Imp. de J. Cosano.—Palma, II.—MADRID.