

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLVI

1922

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14
1922

BOLEIN

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, SUCESOR DE R ROJAS, TORIJA, 5.—Teléfono M-316.

IVIX 000T

D. Francisco Olayo de los Rios
Los señores de la casa de los Rios

MADRID
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA
1931

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLVI.—1922

ÍNDICE POR MATERIAS

PEDAGOGÍA

- Las ideas de Guyau sobre la educación, por *M. L. Dugas*, p. 1.
- La educación bajo el comunismo: Estructura de la educación soviética, por *Leo Pasvolsky*, p. 9 y 37.
- La concepción político-pedagógica de Condorcet, por *D. Domingo Barnés*, p. 16.
- Revista de revistas, por *D. D. Barnés* y *D. J. Ontañón y Valiente*, p. 21, 117, 146, 212, 281, 308, 341 y 379.
- La circular sobre instrucción pública, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 33.
- Los hombres como agentes geográficos, por *MM. Jean Brunhes y Camille Vallaux*, p. 35.
- La función biológica de la infancia, por *don D. Barnés*, p. 41.
- Notas pedagógicas: Higiene intelectual del alumno, p. 51.—La «Escuela del trabajo» en Alemania, p. 178.—La escuela-huerta de Neucolln, p. 179.—Las preguntas de los niños, p. 210.—La pedagogía, estudio universitario, p. 246.
- El influjo moral de las lecturas y del cinematógrafo, por *M. Aubin Aymard*, p. 65.
- La educación alimenticia de los niños, por *Marcel Labbé*, p. 70.
- La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra, por *D.^a Margarita Comas*, p. 80.
- La pedagogía, estudio universitario, por *don Lorenzo Luzuriaga*, p. 84.
- El ideal educativo de Goethe, por *Wilhelm Keiper*, p. 97 y 133.
- Los retardados escolares, por *Rafael Schiaffino*, p. 104.
- Evolución de la solidaridad infantil, por *don Juvenal de la Vega*, p. 113.
- El porvenir del idioma español en América, por *Henry Ward Church*, p. 129.
- La educación física y la enseñanza, por el *Dr. Maurice Boigey*, p. 138 y 171.
- El maestro, órgano de la cultura, por *don D. Barnés*, p. 145.
- La educación en la Constitución alemana de 11 de agosto de 1919, por *Ed. J. Bulldrich*, página 161.
- Un modelo de trabajo científico libre, por *Roger Cousinet*, p. 192.
- La reforma de la segunda enseñanza francesa, por *D. Rubén Landa*, p. 198.
- Para la historia de la enseñanza en España: La enseñanza en «Las Partidas», p. 207.
- Leibniz y Rousseau, por *A. Levi*, p. 225.
- La educación de los adultos en Inglaterra, por *D. Juan P. Ramos*, p. 232.
- Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal, por *D. Rubén Landa*, p. 237.
- Las líneas generales de un método racional de educación física, p. 248.
- Las enseñanzas pedagógicas de Stuart Mill, por *D. F. Gazín*, p. 257.
- El Magisterio en los Estados Unidos, por *E. A. Croos*, p. 265.
- Cartas sobre cuestiones de filosofía y de educación, por *D. Julián Sanz del Río*, p. 273, 302, 321 y 368.
- La reorganización de nuestra enseñanza superior, por *D. Leopoldo G. Alas y G. Argüelles*, p. 289 y 334.
- El problema de la escuela unificada en la realidad escolar, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 297.
- El estudio de la Química, por el *Dr. D. José Casares y Gil*, p. 330.
- La pedagogía de J. Dewey, por *M. Ed. Claparède*, p. 353.

La educación y la enseñanza de los maestros, según el partido obrero de Inglaterra, página 361.

Un nuevo plan de estudios de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, p. 364.

ENCICLOPEDIA

Los peligros del alcohol: El alcohol y las funciones orgánicas, por el *Dr. D. Eduardo García del Real*, p. 24.

Cartas literarias, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 55.

«Ensayos» de Bacon, p. 59, 121 y 343.

El Tribunal permanente de Justicia internacional, por *D. Rafael Altamira*, p. 85, 121 y 180.

Rasgos fundamentales e historia geológica del solar ibérico, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, p. 149, 215 y 249.

La primera circunnavegación del globo, por *D. Abelardo Merino*, p. 283.

La Feria del Libro, de Florencia, por don *D. Barnés*, p. 311 y 347.

INSTITUCIÓN

In memoriam.

Un faro de las izquierdas: D. Francisco Giner, por *D. A. Royo Villanova*, p. 29.

Libros y Evangelios, por *D. Antonio Zozaya*, página 62.

Los *Estudios jurídicos y políticos* de don Francisco Giner, por *Andrenio*, p. 63.

Los *Estudios jurídicos y políticos* de don Francisco Giner, por *D. Juan Caballero Rodríguez*, p. 92.

Los *Estudios filosóficos y religiosos* de don Francisco Giner, por *M. G. M.*, p. 127.

D. Francisco Giner, por *D. Adolfo Posada*, página 158.

La memoria de D. Francisco Giner, por *don Constancio Bernaldo de Quirós*, p. 185.

Un libro y una época, por *Andrenio*, p. 223.

D. Francisco Giner, por *Azorín*, p. 255.

D. Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza, por *D. Alvaro Albornoz*, p. 287.

Páginas de oro. D. Francisco Giner, por *El Noroeste*, p. 318.

Nota preliminar al tomo VII de las «Obras completas» de D. Francisco Giner, por *R. R.*, p. 351.

El maestro Giner y la montaña, por *Leopoldo Basa*, p. 383.

Libros recibidos, p. 31, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 278, 320, 352 y 384.

Corporación de Antiguos Alumnos.— Cuenta de ingresos y gastos de 1921, p. 95.

Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1921, p. 187.

Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1922, p. 188.

Noticia, p. 224.

INDICE ALFEBÉTICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1921, p. 187.
- Alas y G. Argüelles* (D. Leopoldo G.).—La reorganización de nuestra enseñanza superior, p. 289 y 334.
- Albornoz* (D. Alvaro).—D. Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza, p. 287.
- Altamira* (D. Rafael).—El Tribunal permanente de Justicia internacional, p. 85, 121 y 180.
- Andrenio*.—Los *Estudios jurídicos y políticos* de D. Francisco Giner, p. 63.
- Idem*.—Un libro y una época, p. 223.
- Aubin Aymard* (M.).—El influjo moral de las lecturas y del cinematógrafo, p. 65.
- Azorín*.—D. Francisco Giner, p. 255.
- Bacon*.—«Ensayos», p. 59, 121 y 343.
- Barnés* (Domingo).—La concepción político-pedagógica de Condorcet, p. 16.
- Idem*.—Revista de revistas, p. 21, 146, 308 y 341.
- Idem*.—La función biológica de la infancia, página 41.
- Idem*.—El maestro, órgano de la cultura, página 145.
- Idem*.—La Feria del Libro, de Florencia, páginas 311 y 347.
- Basa* (Leopoldo).—El maestro Giner y la montaña, p. 383.
- Bernaldo de Quirós* (Constancio).—La memoria de D. Francisco Giner, p. 185.
- Boigey* (Dr. Maurice).—La educación física y la enseñanza, p. 138 y 171.
- Brunhes* (M. Jean) y *Vallaux* (M. Camille).—Los hombres como agentes geográficos, página 35.
- Buldrich* (Ed. J.).—La educación en la Constitución alemana de 11 de agosto de 1919, página 161.
- Caballero Rodríguez* (D. Juan).—Los *Estudios jurídicos y políticos* de D. Francisco Giner, p. 92.
- Casares y Gil* (Dr. D. José).—El estudio de la Química, p. 330.
- Claparède* (M. Ed.).—La pedagogía de J. Dewey, p. 353.
- Comas* (D.^a Margarita).—La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra, p. 80.
- Corporación* de Antiguos Alumnos de la Institución.—Cuenta de ingresos y gastos de 1921, p. 95.
- Cousinet* (Roger).—Un modelo de trabajo científico libre, p. 192.
- Croos* (E. A.).—El Magisterio en los Estados Unidos, p. 265.
- Church* (H. Ward).—El porvenir del idioma español en América, p. 129.
- Dugas* (M. L.).—Las ideas de Guyau sobre educación, p. 1.
- El Noroeste*.—Páginas de oro. D. Francisco Giner, p. 318.
- García del Real* (D. Eduardo).—Los peligros del alcohol: El alcohol y las funciones orgánicas, p. 24.
- Gazin* (D. F.).—Las enseñanzas pedagógicas de Stuart Mill, p. 257.
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—La circular sobre Instrucción pública, p. 33.
- Idem*.—Cartas literarias, p. 55.
- G. M.* (M.).—Los *Estudios filosóficos y religiosos* de D. Francisco Giner, p. 127.
- Hernández-Pacheco* (Eduardo).—Rasgos fundamentales e historia geológica del solar ibérico, p. 149, 215 y 249.
- Keiper* (Wilhelm).—El ideal educativo de Goethe, p. 97 y 133.
- Labbé* (Marcel).—La educación alimenticia de los niños, p. 70.
- La educación* y la enseñanza de los maestros, según el partido obrero de Inglaterra, página 361.
- Landa* (Rubén).—La reforma de la segunda enseñanza francesa, p. 198.
- Idem*.—Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal, p. 237.
- Las líneas* generales de un método racional de educación física, p. 248.
- «*Las Partidas*».—Para la historia de la enseñanza en España: La enseñanza en las..., página 207.
- Levi* (A.).—Leibniz y Rousseau, p. 225.
- Libros recibidos*, p. 31, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 278, 320, 352 y 384.

Luzuriaga (Lorenzo).—La pedagogía, estudio universitario, p. 84.

Idem.—El problema de la escuela unificada en la realidad escolar, p. 297 y 375.

Merino (D. Abelardo).—La primera circunnavegación del globo, p. 283.

Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1922, p. 188.

Notas pedagógicas: Higiene intelectual del alumno, p. 51.—La «escuela del trabajo» en Alemania, p. 178.—La escuela-huerta de Neukolln, p. 179.—Las preguntas de los niños, p. 210.—La pedagogía, estudio universitario, p. 246.

Noticia, p. 224.

Ontañón y Valiente (D. José).—Revista de revistas, p. 117, 212, 281 y 379.

Pasvolsky (Leo).—La educación bajo el comunismo: Estructura de la educación soviética, p. 9 y 37.

Posada (Adolfo).—D. Francisco Giner, página 158.

Ramos (D. Juan P.).—La educación de los adultos en Inglaterra, p. 232.

Royo Villanova (D. A.).—Un faro de las izquierdas: D. Francisco Giner, p. 29.

R. (R.).—Nota preliminar al tomo VII de las «Obras completas» de D. Francisco Giner, página 351.

Sanz del Río (D. Julián).—Cartas sobre cuestiones de filosofía y de educación, páginas 273, 302, 321 y 368.

Schiaffino (Rafael).—Los retardados escolares, p. 104.

Un nuevo plan de estudios de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, p. 364.

Vallaux (Camille).—Los hombres como agentes geográficos, p. 35.

Vega (D. Juvenal de la).—Evolución de la solidaridad infantil, p. 113.

Zozaya (D. Antonio).—Libros y Evangelios, página 62.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL ATENEO DE BARCELONES

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

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

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

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

AÑO XLVI.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1922.

NUM. 742.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las ideas de Guyau sobre la educación, por *M. L. Dugas*, pág. 1.—La educación bajo el Comunismo: Estructura de la educación soviética, por *Leo Pasvolsky*, pág. 9.—La concepción político-pedagógica de Condorcet, por *D. Domingo Barnés*, página 16.—Revista de Revistas: Francia: «*Revue Pédagogique*», París, por *D. Barnés*, página 21.

ENCICLOPEDIA

Los peligros del alcohol: El alcohol y las funciones orgánicas, por el *Dr. D. Eduardo García del Real*, pág. 24.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Un faro de las izquierdas: *D. Francisco Giner*, por *D. A. Royo Villanova*, pág. 29. Libros recibidos, pág. 31.

PEDAGOGÍA

LAS IDEAS DE GUYAU SOBRE LA EDUCACIÓN (1) por *M. L. Dugas*.

Pocos filósofos en Francia han hablado de la educación con más calor y más efusión cordial que *J. M. Guyau*; ninguno ha creído más en ella, ni tenía más razón para creer. *Guyau* mismo es un notable producto, por no decir la obra maestra de la educación doméstica o privada. Hijo intelectual del filósofo *Alfred Fouillée*, heredero de su cultura, impregnado de sus ideas, penetrado de su espíritu, se distingue de su maestro menos por el fondo que por el

(1) *Educación y herencia*. Traducción española.—Madrid, Jorro. Este trabajo de *M. Dugas* se ha publicado en el número de setiembre último de la *Revue Pédagogique*.

detalle de las doctrinas y el acento que pone en ellas (1).

Como *Fouillée*, se dedica a engrandecer la educación, de la misma manera que otros a restringirla y a limitar su objeto. Le atribuye un poder casi sin límites y la señala como fin de doble perfeccionamiento del individuo y de la especie. La educación tiende, o debe tender, a dar a cada vida humana su máximo valor, a realizar el acuerdo «de la vida individual más intensiva con la vida social más extensiva». Su ideal es la expansión de la vida. Pero la vida más plena es al mismo tiempo la más armoniosa, la que desarrolla en el individuo: 1.º, «todas las aptitudes propias de la especie humana y útiles a la especie; 2.º, más particularmente las aptitudes que parecen serle especiales», sin que éstas perjudiquen a aquéllas, sin que el individuo se aparte del tipo normal, sin llegar a ser nunca un ser excepcional, un monstruo. Para *Guyau* es preciso tener fe en la vida: su máximo es un óptimum; hay en ella un principio de generosidad; tiende a sobrepujarse sin cesar; no hay más que seguirla en su carrera hasta el final; el más alto perfeccionamiento del individuo conduce a más alto perfeccionamiento de la raza. Es, pues, en la vida donde hay que inspirarse; es preciso aspirar a su forma más alta, al ejercicio de todas sus virtualidades o potencias. Hay aquí todo un programa de educación.

(1) Véase nuestro artículo «Las ideas de *Fouillée* sobre la educación», reproducido en los números 737 y 738 del BOLETÍN.

En lugar de partir del objeto o de los fines de la educación, que no es posible prejuzgar, hay que partir de su poder, de sus recursos, de sus medios de acción. Porque «el poder engendra el deber»; tener conciencia de lo que se puede es darse cuenta de lo que se debe; el deber es «una superabundancia de vida que desea ejercitarse»; se está obligado a hacer todo aquello de que se siente uno capaz. El educador, pues, para cumplir bien su cometido, debe primero conocer su poder.

Este poder va nada menos que a modificar la naturaleza, que a «crear instintos artificiales capaces de contrarrestar las tendencias preexistentes». No está limitado, puesto en jaque por la herencia. Esta misma no es más que una educación fijada. Lo que se llama la naturaleza es ya una creación. Es preciso remontarse al origen de los instintos; aprendiendo cómo se forman, veremos cómo la educación se consagra, todavía ahora, a la primera época, y volveremos a encontrar el tipo primitivo y eterno. Este tipo es la «sugestión». El instinto es una sugestión hereditaria; la sugestión es el instinto en estado naciente.

No veamos en la sugestión un fenómeno excepcional, morboso. Se ejerce en todas partes, en el orden moral, social; tiene una extensión universal. Pero, en estado normal, no estamos «bajo el influjo de un magnetizador determinado»; sus efectos no son disfrazados por su mismo entrecruzamiento; pero librarse de una sugestión por otra contraria es siempre sufrir la sugestión. También es sufrirla someterse al ejemplo, a la autoridad, al ascendiente de un jefe, a los juegos de manos de un charlatán, a la magia de la palabra, dejarse impresionar por el tono, el acento, etc. Todo influjo social, toda acción de unos hombres sobre otros reviste más o menos la forma de la sugestión. Todos somos en algún grado magnetizadores o magnetizados, de grado o por fuera, a sabiendas o no.

Pero los niños son particularmente propicios a recibir todas las sugerencias, a persuadirse de que son lo que se les dice

y lo que se quiere que sean. Esta es una debilidad de la que no hay que abusar en contra suya, o más bien que nos obliga a usar en este respecto de miramientos, para evitar el herir su imaginación. Pero es también lo que les hace educables, lo que nos da dominio sobre su espíritu, lo que nos permite dirigir sus pensamientos, sus sentimientos, su voluntad. El niño será aquello que le convenzamos que es. No le hagamos, pues, creer que es perezoso, malo, incapaz de hacer nada; démosle, por el contrario, confianza en sí mismo, librémosle de su natural timidez, acostumbremosle «primero a *querer*, después a lograr lo que ha querido, a *poder*»; suprimamos la vieja idea del pecado, sobre todo del pecado original, de la fatal predisposición al mal: «el hombre *ὁ γνήσιος* es el verdadero *ἀγιος* (1)». En materia de educación «es preciso sugerir más bien que reprochar». No es que el reproche no sea al mismo tiempo una sugestión; pero es una sugestión al contrario, que va contra su fin. Imprime en el espíritu, como inevitable, la falta que trata de evitar. Dirigir reproches a un niño es «darle la *fórmula de sus instintos*» malos; «por esto mismo se les fortalece y se les empuja a convertirse en actos; a veces aun se les crea. De aquí esta regla importante: tan útil es hacer conscientes de sí mismos los buenos instintos, como peligroso convertir en conscientes los malos cuando no lo son todavía».

Se puede sugerir todo al niño y hacerle adquirir por la sugestión todas las cualidades, buenas o malas. No hay más, pues, que usar bien de ella, emplearla exclusivamente en servicio de cualidades morales o simplemente ventajosas. Así se hará al niño inteligente sugiriéndole que lo es; se le animará, al menos, a usar de su inteligencia, a desenvolverla por la atención, el esfuerzo y el trabajo. Por esto es preciso presuponer siempre la bondad y la buena voluntad. Persuadamos al niño de que es bueno, para que llegue a serlo. Responderá a nuestra confianza si apelamos a sus sentimientos, a su buena voluntad. Suge-

(1) El hombre *sano* es el verdadero *santo*.

rir es suscitar; hacer que surja; favorecer, ayudar el nacimiento natural y espontáneo de la joven planta humana, la cual no necesita más que ser guiada, alentada, sostenida. A esto se reduce la *acción positiva* de la educación.

Que se haga por la palabra o por el ejemplo, la sugestión es siempre, y no puede ser más, que un llamamiento a los impulsos instintivos del niño, a los buenos sentimientos de los que se supone que está en él el germen. Son las tendencias afortunadas de su naturaleza las que se trata de despertar; no de destruir ni violentar su voluntad, sino de dirigirla fortaleciéndola. Se le guiará por el afecto. El niño tiene una gran necesidad de simpatía, por lo cual está bajo nuestra dependencia. No le cuesta ningún esfuerzo si se siente alentado por una buena palabra, una sonrisa, un signo de afecto; adquirirá así todas las buenas costumbres que se le quieran imponer. Le basta estar y sentirse en simpatía con nosotros. Pero la simpatía es el principio de la sociabilidad y de la bondad. Ser bueno es tener conciencia de su solidaridad con los otros seres (1). Depositamos, pues, en el niño los gérmenes de la bondad, creando de él a nosotros ese contacto de simpatía y de efecto que no tendrá más que extenderse y generalizarse para convertirse en la moralidad verdadera o propiamente dicha. Amar al niño, hacerse amar, ganar su confianza, hacerse así dueño de su espíritu y dirigir su conducta, desenvolver sus buenas inclinaciones, inculcarle buenas costumbres, aquí está toda la educación, al menos en su primera forma y en la primera edad, y esta educación puede definirse como la *sugestión de los buenos instintos*.

(1) La palabra *solidaridad* parece una gran palabra para designar la *bondad*, tal como es accesible al espíritu del niño. Pero hay una *solidaridad* instintiva que el niño puede sentir. Para él, la *insociabilidad* se traduce por el enfado y el *mal humor*. Acostumbrar al niño a no enfadarse, es decir, a no querer disgustar a quien disgusta, a no tener ninguna reserva, es hacerle *sociable* y bueno. Por observaciones de este género, Guyau muestra que es un psicólogo penetrante de la infancia y sabe ver el alcance de lo que estaría tentado a llamar sus *ligeros* defectos, ligeros, en efecto, sin duda, en sí mismos, pero graves por sus consecuencias.

II

Acabamos de ver cómo la *sugestión* crea *costumbres individuales* que, repitiéndose y perpetuándose en la raza, se convierten en *instintos hereditarios*.

Toda educación se reduce a la costumbre, y la costumbre es «el fundamento de la educabilidad». Meditar sobre la educación equivale a profundizar la noción de la costumbre. Quien dice costumbre dice «poder, es decir, aptitud pronta a despertarse y traducirse en actos»; en una palabra, «adaptación». Se puede uno colocar desde dos puntos de vista para considerar la costumbre: el de su origen o de sus causas, el de su poder y de sus efectos. El segundo punto de vista es el más interesante y el más fecundo para el educador; será también el de Guyau. «El poder», creado por la costumbre, «es un residuo dejado por las acciones y reacciones pasadas; es la acción capitalizada y viviente». La costumbre es examinada aquí únicamente en sus efectos felices, como un provecho. No es siempre y necesariamente tal; puede ser también una cadena, un yugo; entonces es una *pérdida*, una disminución del yo. En otros términos, la costumbre tan pronto nos ata al pasado y es un resbalamiento hacia la *rutina*, como nos abre el porvenir y es una condición del *progreso*. En el primer caso es «la adaptación de un ser pasivo a un medio siempre el mismo, y se hace de una vez para todas»; en el segundo es «la adaptación de un ser activo a un medio variable, y se prosigue sin acabarse jamás». Sólo la segunda es la verdadera educación. «Modifica el ser, acomodándole no sólo al *presente* brutal, sino a simples *posibles*. Es una especie de previsión inconsciente, fundada en la analogía del porvenir con el pasado»; es una «adaptación *extensa*, por decirlo así, e infinitamente flexible, que permite una multitud de readaptaciones de detalle, de correcciones de todas clases».

Esta distinción es capital. Por no haberla hecho Rousseau veía en la costumbre solamente un peligro, y ha sostenido la paradoja de que la educación, en lugar de

crear costumbres, debe librarnos de ellas. Rousseau quiere evitar, sin duda, atentar a la libertad del querer, imprimiéndola una dirección; pero por lo mismo priva a la voluntad del suplemento de fuerza que adquiere ejercitándose, y en particular de ese arranque, de ese impulso hacia adelante que le da la fuerza adquirida o la costumbre. Contrayendo costumbres es como el ser adquiere conciencia de su poder. La costumbre es «una fuerza que tiene una cierta dirección dada de antemano; es, pues, el centro de un sistema de acciones y de sensaciones, y le basta tener conciencia de sí para convertirse en un sentimiento activo y determinante; es un *sentimiento-fuerza*».

Por lo demás, es preciso fiarse aquí del instinto, que es más seguro que las teorías. El niño no se engaña: la costumbre es para él un sostén, un apoyo; lejos de repugnarle seguir la vía trazada por sus actos anteriores, se lanza a ella con seguridad, confiadamente.

No tiene «una inteligencia bastante flexible para deshacer y rehacer constantemente los nudos o asociaciones que establece entre sus ideas. Todos los actos de la vida, los más insignificantes, como los más importantes, están clasificados en su cabecita, definidos rigurosamente con arreglo a una fórmula única, y representados según el tipo del primer acto de este género que ha visto realizar, sin que distinga claramente la *razón* de un acto y su *forma*». El niño tiene una fidelidad conmovedora y casi religiosa a las costumbres que ha adquirido: dispondrá siempre sus juguetes en el mismo orden, contará y querrá que se le cuente una historia siempre en los mismos términos, sin cambiar nada de la trama ni del detalle de los acontecimientos. Sus costumbres, como las del hombre primitivo, revisten la forma del *rito*: les concede un carácter sagrado. Este tradicionalismo, este respeto supersticioso de las «*formas*» no es, sin embargo, misticismo o fetichismo. No tiene un origen misterioso, lejano. Se deriva de las leyes de la vida, y encuentra en ellas una explicación sencilla, natural, po-

sitiva. La vida es «adaptación, poder de acostumbrarse». La costumbre es en su origen, y bajo su primera forma, un acto apropiado y retenido como tal, aquel que *convenía* realizar y que *conviene* repetir. Su valor probado en el pasado le hace ser una garantía para el porvenir. Hay, pues, razones para fiarse de ella. Tiene, además, un valor por sí misma; introduce en la vida la regularidad, el orden. «Tiene una virtud canónica y educadora: es la regla primordial de la vida. Lo *conveniente* es en gran parte lo *habitual*. Toda costumbre tiende a convertirse en una fórmula de acción y de educación personal, una ley inmanente, *lex insita*.»

Guyau extrae así lo que podría llamarse la poesía de la costumbre; la concibe bajo su forma *ideal, normal*: en lo que no es más que una ley de la naturaleza y de la vida se dedica a buscar y le agrada descubrir una base para la moralidad venidera: interpreta el instinto según las leyes de la razón, y en las primeras y más humildes costumbres ve ya aparecer como un bosquejo de la educación más alta. Explica, por decirlo así, la costumbre por la educación y la educación por la costumbre, más generalmente, el inferior por el superior y el superior por el inferior. Y no hay aquí círculo vicioso, o si existe, no puede evitarse. Para comprender la evolución hay que considerar uno después de otro el punto de partida y el término, porque el uno explica el otro.

La idea dominante de la filosofía de Guyau es la de la vida, del *circulus vitæ*: el niño explica al hombre y el hombre explica al niño; uno es el bosquejo; otro, la forma acabada. La educación es una evolución, el tránsito del niño al hombre; hay, pues, que reconocer uno en otro, el instinto en la razón y la razón en el instinto. En este sentido, la «vida» aclara todo: es la cuestión fundamental, a la que se reducen todas las demás; de ella hay que partir para remontarse a los principios, descubrir el método y vislumbrar las soluciones.

De la costumbre debe salir la voluntad. La costumbre es el *poder* que engendra

la acción, y este poder, tomando conciencia de sí mismo, engendra el *deber*, que es la voluntad, ejerciéndose según la razón. «En la educación, la base es el desenvolvimiento de la voluntad, y por esto mismo la constitución del *sujeto* de la moralidad... Hay que almacenar la fuerza antes de saberla desplegar en la dirección conveniente. La génesis de la moralidad es ante todo la génesis del querer: la voluntad se mueve por sí misma concibiendo su propia potencia... Es lo que hace a la educación tan superior a la instrucción. La educación crea las fuerzas vivas, la instrucción no puede servir más que para dirigir las.»

Pero ¿cómo se verifica el tránsito de la costumbre a la voluntad, del instinto a la razón? Se hace por sí mismo y naturalmente. He aquí el milagro; pero para Guyau no es un milagro, es, por el contrario, la *norma*, la ley misma de la vida y de la evolución. La voluntad es un poder de contención, la fuerza de resistir a los motivos inferiores que condena y rechaza la razón; supone, pues, la deliberación, es decir, el examen y la apreciación de los motivos. Para ella se forma el yo; por ella se expresa. El yo es el equilibrio de los motivos o tendencias, equilibrio inestable, siempre puesto en cuestión, siempre roto y restablecido. La voluntad se hace libre por la manumisión del deseo, por su sumisión a la razón. La personalidad se constituye por el esfuerzo voluntario, se forma por una educación incesante.

Pero, en tanto que la costumbre sigue la ley del menor esfuerzo, «la voluntad moral es el poder de obrar según la línea de la mayor resistencia». ¿Cómo sustituye, pues, la voluntad a la costumbre? Es que la vida es arrastrada por un impulso progresivo y tiende a excederse sin cesar; «no puede conservarse más que a condición de extenderse». Esta fuerza de expansión que hay en ella no es ciega, irracional; tiende a la moralidad. Se podría creer que el nietzscheísmo puede surgir de aquí; pero no. La fuerza bruta es debilidad. Lo violento, lejos de realizar el más grande desarrollo de su naturaleza, «ahoga la

parte simpática e intelectual de su ser» y así se disminuye y se envilece. Tratando brutalmente a otro se embrutece uno mismo. La voluntad se desequilibra por el empleo de la violencia, pues se destruye, tiende a su propia desorganización. El verdadero principio de la acción es el *ideal*, y el ideal, realizándose, realiza la mayor potencia. Pero el ideal en la educación es el tipo humano *normal*, es decir, *social*. El ser antisocial es un monstruo en el orden humano. La sociabilidad se confunde con la moralidad. El sentimiento de la obligación moral se resuelve en el sentimiento profundo de la solidaridad, y «la solidaridad, consciente de las sensibilidades, tiende a establecer una solidaridad moral entre los hombres». Que se despierte, pues, en el niño la noción del *ideal* moral, social y humano, y en virtud de las leyes mismas de la «vida», del instinto de mayor expansión que hay en él, que es su instinto fundamental y primero, este ideal se realizará por sí mismo en él y llegará a ser su ley.

Al menos será así en el niño normalmente constituido. Porque hay que contar también en la educación con las enfermedades de la naturaleza, con las anomalías físicas y mentales. Hay aquí «una *moralidad negativa*», que es «aquella de muchas gentes cuyos impulsos no son bastante fuertes, ni en un sentido ni en otro, para poder llevarles muy lejos de la línea normal» — una *atonía moral*, que es «la reina de los caprichos»; una *locura moral*, que consiste en ceder a impulsos morbosos, por ejemplo: la cleptomanía, la dipsomanía, etc.; un *idiotismo moral*, que es como un estado por debajo de la moralidad; en fin, una *depravación moral* de los individuos o de los grupos sociales.—La educación debe tener por fin prevenir o curar estas enfermedades; es una terapéutica moral. He aquí uno de los fines que debe perseguir, hoy más que nunca. «La moralidad de la raza es el objeto capital de la educación. Todo lo demás no viene más que en segundo lugar. Lo que ha dado la fuerza y la vitalidad a las religiones es lo que han moralizado los pueblos, y cuanto

más declina su influjo, más necesario es reemplazarlas por todos los otros medios de realización.»

¿Pero tiene poder la educación para formar y reformar las almas? Se pone en duda. Ribot, en particular, observa que la educación puede desenvolver bien las aptitudes, pero no crearlas, y humillando su papel para realzar así el de la herencia, dice: «El influjo de la educación *no es nunca absoluto y no tiene acción eficaz más que sobre las naturalezas medias*». Por tanto, sería nula sobre el *idiota* y sobre el *hombre de genio*.

Este aserto es extraño ¡Que la educación no tenga poder sobre el idiota, pase todavía! ¿Pero sobre el hombre de genio? «¿Por qué, pregunta justamente Guyau, las cualidades naturales del genio le han de hacer inaccesible a la educación?»

Por el contrario, ellas le predisponen de una manera afortunada y le hacen particularmente apto para recibirla. Cuanto más naturalmente inteligente más capaz se es de aprender y de hacerse *sabio* por educación. Cuanto más naturalmente generoso se es, más capaz se es de hacerse *heroico* por educación, etc. Pensamos, pues, que el genio realiza el *máximum* de *herencia* fecunda y de educabilidad fecunda» (1).

Además, Ribot no ha tenido en cuenta más que una parte de la educación, y precisamente la menor, la educación *intelectual*. No habla de la moralidad. Pero es en el orden moral donde la educación tiene más en que ejercitarse y también se muestra más eficaz. ¿Cuál no es su papel para *dirigir* los sentimientos por la instrucción y para *fortificarlos* por el ejemplo, la disciplina, las costumbres! La educación tiene por primer objeto «conservar y desenvolver la moralidad. En los niños hay que acumular la fuerza moral por las buenas costumbres. No siendo el deber más que la conciencia del poder superior, es preciso ante todo dar este poder o al menos la persuasión de este poder, que ella misma tiende a producir». Guyau vuelve siempre,

(1) Véase nuestro artículo «Las ideas de Ribot sobre la educación».

pues, a la idea de que la educación tiene ante todo un carácter *moral* y que la *moralidad* reside en la costumbre, o al menos tiene la costumbre por forma primera y por base. ¿Cuál es entonces el papel de la conciencia? Es muy grande, más grande que el de la costumbre, si se quiere, pero viene después. «La conciencia moral no existe con todas sus partes en el alma del niño, pero se desenvuelve al paso que es llamada a obrar.» La moralidad acabada, completa, es la *moralidad* consciente; pero la moralidad existe en forma de *costumbre*, antes de tener conciencia de sí misma en forma de *máxima*. «Si se quiere, pues, ejercer sobre los niños un influjo moral, es preciso dirigir sus *actos* antes de enseñarles *máximas*; es preciso, según Herbart, dejarles el cuidado de formular ellos mismos reglas de conducta conformes a las costumbres virtuosas que se les habrán inculcado desde el principio.» No es de temer, en efecto, que «se olviden jamás de reducir a máximas sus prácticas»; es a lo que su espíritu está naturalmente inclinado y para lo que tiene una propensión muy fuerte. En tanto que si se empieza por las máximas puede ocurrir que se detengan aquí, porque «a los hombres no siempre les gusta practicar las máximas».

Guyau da ciertamente la parte que conviene—la más bella—a la razón, a la conciencia; pero quiere que tengan en el instinto sus raíces profundas, que sean la eflorescencia de la «vida»; las coloca en la cumbre, hace de ellas el término de la educación; pero retarda su advenimiento, para asegurar su reino y el poder soberano. Es intelectualista; su filosofía es la de las *ideas-fuerzas*; sabe cómo se forman las ideas y que deben venir a su hora; respeta las leyes de la evolución.

De aquí la importancia que concede a «la educación física», su crítica del inter-nado, del recargo del trabajo, etc.

De aquí también sus puntos de vista sobre «la educación intelectual». Esta no debe ser exclusiva; no debe hacerse a costa del cuerpo, sin cuidado de la salud ni de la educación moral. «Ningún método es empleado desde la primera edad para la

moralización; se instruye y se fía en la virtud moral de la instrucción, he aquí todo. Pero esta virtud no es tan grande como se imagina, al menos para lo que es objeto del *saber* propiamente dicho.»

Es preciso, en efecto, analizar la noción del *saber* y distinguir su objeto o su *materia*, su *forma* y la *manera de adquirirle*.

Empecemos por esta última. Es fácil dar al niño el amor al trabajo intelectual, si se sabe hacerlo.

«Si el ejercicio normal de las facultades es agradable en sí, el estudio, si está bien dirigido, debe ser interesante.» Lo será por sí mismo, sin tener necesidad de transformarse en *juego*, siendo un *trabajo*, es decir, un cultivo de la atención. Pero «la atención es más bien una cuestión de método que de potencia natural para la inteligencia». «Es el orden y la honradez del pensamiento. Se trata de no dejar que se rompa la trama de nuestras ideas, de hacer como el tejedor que vuelve a atar todo hilo roto.» «La atención no es más que la perseverancia aplicada... Dirigida hacia un fin, produce el método.» Si se sujeta a realizar un trabajo intelectual a horas fijas, se evitará la fatiga. Además, la atención no tendrá necesidad de ser prolongada, si es intensa. Se gana tiempo empleándolo bien. Lo importante es no dispersar, desperdiciar el esfuerzo.

La manera de aprender hace la cualidad del saber. Pero de todas las enseñanzas, la mejor es la enseñanza por la *acción*; es muy superior a la que se dirige a la *memoria* o aun a los *sentidos* (enseñanza por el *aspecto*). Saber es estar en estado de aplicar lo que se sabe. Aprender es comprender, no retener palabras; es asimilar, no amontonar conocimientos. «No son los conocimientos amontonados en el cerebro los que tienen gran valor, son los conocimientos convertidos en músculos del espíritu.» El saber así entendido es una adquisición duradera, no un bagaje de conocimientos de que se llena el espíritu; pero que se apresura a olvidar.

En fin, el saber vale, no solamente por su cualidad propia, por su naturaleza o su

forma, sino también por su objeto. Todos los conocimientos no son de igual valor: deben ser jerarquizados. La educación moral y estética se coloca antes que la educación intelectual o científica propiamente dicha. Se trata de «hacer entrar en el cerebro la mayor cantidad de ideas generosas y fecundas». No vamos a creer «que el conocimiento de los hechos y de las verdades de orden positivo pueda suplir al sentimiento en una buena educación». Nuestro primer objeto debe ser formar «corazones bien plantados»; la educación intelectual viene únicamente después; vendrá a darnos «cabezas *bien formadas* mejor que *bien cargadas*». Se guardará de poner en la misma línea «los conocimientos esenciales» y «los conocimientos de lujo»; huirá de «la erudición», entendida como un montón de conocimientos sin ligadura, disociados; cuidará de que el conocimiento enseñado no sea «difuso», sino «concentrado y coordinado». «Las grandes verdades de las ciencias, los grandes modelos en las letras y las artes — dice Ravaisson — pueden reducirse, para la educación, a un pequeño número, pero que sorprenderán mucho más.»

La educación intelectual no será menos universal por no ser enciclopédica. Tendrá por fin «desenvolver el espíritu, no en un sentido, sino en todos; llevarle de una manera general a la altura de la ciencia contemporánea; *ponerle a flote*, en fin. Lo demás vendrá por sí mismo; toda dirección será buena para el espíritu así preparado». Guyau encuentra inoportuna la enseñanza utilitaria, estrechamente profesional, porque «prejuza demasiado las tendencias del niño. La enseñanza debe tener por fin despertar aptitudes, nunca responder a las aptitudes que se suponen. Sin esto es una mutilación que se puede sufrir toda la vida... «Toda especialización precoz es peligrosa.» Un especialista es «un utopista: tiene la vista limitada por la pequeñez del horizonte que está acostumbrado a observar». La predilección de Guyau es para la educación elevada y desinteresada, lo que los alemanes llaman la *cultura* y que nosotros llamamos las *hu-*

manidades; pero entiende por ellas las *humanidades clásicas* y las *humanidades científicas*. Son llamadas así porque tienen por objeto menos la adquisición de conocimientos que la formación del espíritu, porque son una *cultura*, un desenvolvimiento armonioso de las facultades por sí mismas. El valor educativo excepcional de las *humanidades clásicas* está en que la antigüedad greco-romana no es «novelesca»; los «modelos» que presenta a nuestra admiración son relativamente sencillos, fáciles de comprender; además, el estudio del latín (traducción, versos latinos, etcétera) es «activo», da lugar a «ejercicios personales» que fortalecen y desenvuelven el espíritu. Las *humanidades científicas* deben tener el mismo carácter; procura menos la adquisición de la ciencia que la del método, que la formación del espíritu científico. «Enseñemos pocas ciencias, pero enseñémoslas científicamente» por el método activo, «es decir, rehaciendo la ciencia y haciéndosela rehacer a los alumnos.» Las *humanidades clásicas y científicas* deben tener por complemento la *enseñanza filosófica*, que da la unidad, que marca o acusa el espíritu y las tendencias.

No referiré las ideas particulares de Guyau sobre los tres órdenes de enseñanza primaria, secundaria y superior, y menos sobre la enseñanza femenina; no porque estas ideas sean desdeñables, sino porque han perdido interés al perder la novedad; han sido aceptadas por la mayoría y su éxito mismo dispensa de insistir en ellas.

El espíritu o la filosofía de Guyau es lo que, sobre todo, tenemos aquí en cuenta. Nada más característico, respecto a esto, que la posición que toma acerca del fin de la educación. Algunos han pensado que la «conciencia» no es más que un momento de la evolución, que aparece cuando el instinto nos abandona y desaparece, cuando se restablece, por decirlo así, en su forma normal, aunque su papel es siempre accesorio o epifenomenal, y en todo caso provisional. Así, al término de la evolución, el hombre sería, según Paulhan, un autómatas «inconsciente, maravillosamente com-

plicado y unificado». La conciencia marcaría la era de los tanteos, el automatismo, la de la adaptación acabada, definitiva. Guyau se alza contra semejante teoría: la evolución de hecho no está nunca acabada, y es inconcebible que lo esté; no tiene por término la adaptación perfecta que haría inútil la conciencia, sino al contrario, ésta, que juzga toda adaptación imperfecta y descubre sin cesar formas de adaptación nuevas y superiores. No hay término para el saber. Saber es estar atraído para aprender siempre más y para poder siempre más. La última palabra de la educación no es rutina, sino progreso. Tiene por fin formar espíritus flexibles, dóciles, no adaptados a tal forma de sociedad, sino susceptibles de adaptarse a formas de sociedad, a condiciones de vida siempre nuevas. Dicho de otra manera, tiene por fin formar hombres, no autómatas. Porque lo que singulariza al hombre es el carácter, la voluntad, el poder de obrar conforme a ideas. La educación debe tender a asegurar el reino de las ideas, a crear *ideas-fuerzas*; no es un adiestramiento, una disciplina, sino un aviso y una formación de conciencias.

«¿Automatismo o conciencia?» Así se plantea la cuestión capital del objeto o del fin de la educación. Entre estos dos términos oscilan todas las teorías y todas las prácticas pedagógicas. Lo que caracteriza a la teoría de Guyau sobre educación es que parte de la idea de «vida», que aspira a una vida siempre más alta, es decir, más consciente, porque coloca como postulado, iba a decir como axioma, que la vida tiende por sí misma a una expansión de fuerza, no solamente física, sino psíquica, a una dilatación moral, tanto que la vida más intensa es también la más bella y la mejor. En otros términos, Guyau concibe el desenvolvimiento *normal* de la vida como conduciendo a la conciencia y a la moralidad. La educación, por consiguiente, debe dar crédito a la vida, debe contar con su desenvolvimiento normal, debe suponer toda alma naturalmente generosa y apelar a sus instintos profundos. Locke escribió el tratado de educación del *gentleman* en el sen-

tido social; Guyau el del *gentleman* en el sentido moral del término, es decir, del alma naturalmente noble, elevada, abriéndose por sí misma a las ideas generosas y con la cual no hay más que seguir la evolución y favorecer el desarrollo. Si sus miras son estrechas, no son falsas: es de los casos privilegiados en que la educación no tiene, en efecto, otra tarea. Hay que lamentar que estos casos sean privilegiados, sin ser, sin embargo, excepcionales ni raros. Guyau se empeñaba en tenerlos en cuenta, y es preciso reconocer que merecían ser tomados en gran consideración. Ha podido pecar por exceso de optimismo o de idealismo en educación; pero la ilusión, si ésta lo es, es aquí más excusable que en otra parte y hace contrapeso felizmente a la ilusión contraria, mucho más frecuente, y, por otra parte, perjudicial.

LA EDUCACIÓN BAJO EL COMUNISMO

Estructura de la educación soviética,

por Leo Pasvolsky (1).

Juzgada en tres de sus aspectos, al menos, la obra de la educación bajo el comunismo ruso, parece ser de una gran importancia. El primero de estos aspectos es la atención dedicada a los problemas de la educación por los *leaders* del comunismo en sus varios informes y declaraciones. El segundo es el entusiasmo con que los apologistas del régimen del Soviet hablan de la obra de ilustración que, según ellos, se está haciendo en Rusia. Finalmente, el tercero de los aspectos es el aumento de gastos dedicado por el Gobierno soviético al man-

tenimiento de la Comisaría de Educación, que tiene a su cargo todas las actividades educativas y artísticas del país; el presupuesto de la Comisaría para 1920 era de cien mil millones de rublos, o sea, una décima parte del presupuesto total del Gobierno. Pero todo juicio de la obra de la educación en la Rusia soviética, basado en estos tres aspectos, está lejos de reflejar la verdadera historia; por el contrario, es a propósito para presentar una muy errónea pintura de la situación, particularmente si se hace la confrontación con los informes y relaciones oficiales referentes a la situación de la educación, hechos por el Soviet y con las publicaciones para su uso particular.

Es ya casi un axioma que la obra de la educación constituye, fundamentalmente, quizás el más importante especial problema en Rusia, y que uno de los más grandes crímenes del régimen imperial está en su persistente abandono de las necesidades educativas del pueblo; bajo los zares, próximamente el 75 por 100 del pueblo ruso era analfabeto, y el Gobierno Imperial, lejos de esforzarse por estimular las actividades educativas, hizo cuanto estaba en su poder para entorpecer la obra de la ilustración. ¿Hasta qué punto el régimen soviético ha sido instrumento para cambiar estas condiciones?

Los directores del Soviet, hablando de educación, ponen particular empeño en el hecho de que el sistema de educación que ellos han intentado introducir está basado sobre principios diferentes de los que gobernaban antes la obra educativa. Así, aparte de la importancia que la obra de la educación tenga en Rusia bajo cada régimen, esta obra, hoy, representa, además, una parte muy vital del experimento comunista ruso. Considerado desde el punto de vista de su teoría básica, de las formas que esta teoría ha ofrecido cuando se ha puesto en contacto con la situación general y los medios a su alcance, así como la condición real al presente, el problema de la educación bajo el comunismo en Rusia tiene la importancia de ser inmenso en sus implicaciones.

(1) León Pasvolsky nació en Rusia, pero ha vivido en los Estados Unidos muchos años. Fué director de *Russkoye Slovo*, diario en ruso, y de *Russian Review*, revista mensual en inglés, ambos publicados en Nueva York. Asistió a la Conferencia de la Paz como corresponsal de Prensa, y ha colaborado en varias publicaciones americanas sobre Rusia y sobre otras cuestiones de interés internacional. Es traductor al inglés de varias novelas rusas y autor de la obra *The Economics of Communism: Russia's Experiment*. Este artículo se ha publicado en el número de octubre último de *Educational Review*, de Nueva York.

I

En el tiempo de la primera revolución rusa, en 1905-6, Karl Kautsky, el famoso teórico alemán del socialismo, discutiendo las posibilidades revolucionarias de Rusia, siempre apuntaba el hecho de que en último término, en el dominio de la educación, la situación sería necesariamente favorable para las clases trabajadoras, puesto que el proletariado tendría un importante aliado en la intelectualidad revolucionaria. El análisis de Kautsky estaba, claro es, basado en el hecho histórico de que el movimiento revolucionario ruso fué llevado a una gran extensión por las clases educadas del país, severamente opuestas al régimen imperial; para esta extensión su prognosis era lógicamente correcta. En realidad, algo contrario sucedió.

Como he tenido ocasión de mostrar en otra ocasión (1), la actitud de las clases educadas generalmente, los intelectuales, frente al régimen soviético era de una irreconciliable oposición desde muy al principio. Esta oposición tomó la forma de una resistencia activa y pasiva, particularmente la del *sabotage*, o la de negarse a cumplir las obligaciones que se les asignaba. En la obra de la educación, el *sabotage* afectó, desde muy en los comienzos, los departamentos del primer Ministro de Educación. Todo el aparato central administrativo de la obra de la educación cesó virtualmente en cuanto el bolchevismo entró en el Poder. Un nuevo aparato fué creado en su lugar.

El 9 de noviembre de 1917, el Comité Central Ejecutivo de los Soviets publicó un decreto estableciendo una Comisión de Estado de Educación, dirigida por Anatoly Lunacharsky, como Comisario de Educación en el nuevo Gobierno, y encargado de crear el nuevo sistema de educación y un nuevo organismo administrativo para ocupar la plaza de primer Ministro. El esquema de organización creado y adoptado es un plan jerárquico estricto, en conformidad con el sistema total de administración

bajo el régimen soviético, extremadamente complicado e intrincado, y fundado en el principio colegiado, constituido por la creación de un muy extenso personal administrativo.

La tarea general de administrar la obra de la educación en la Rusia soviética está colocada en las manos de la Comisión de Estado de Educación, que es una especie de corporación interdepartamental, compuesta de representantes de la Comisaría de Educación, del Comité Central Ejecutivo de los Soviets, de los Comités ejecutivos de la Unión de los Maestros, de las uniones generales comerciales y profesionales, de las organizaciones cooperativas, de la Comisaría de las Minorías nacionales y del Consejo Supremo de la Economía Nacional.

La Comisión misma, una vez constituida, tiene el derecho de incluir entre sus miembros a representantes de otras organizaciones e instituciones que las mencionadas, y aun a particulares, a su discreción, con tal de que, sin embargo, todo aquel que sea incluido como miembro de la Comisión lo sea en favor del régimen soviético. La función de la Comisión gubernamental de Educación consiste en crear el plan educativo general y el sistema escolar para todo el país, y en actuar como tribunal superior de apelación en las decisiones de todos los problemas que puedan originarse en relación con la obra de la educación.

La administración efectiva de esta obra corresponde al Comité (*Collegium*) de la Comisaría de Educación, que está compuesta por el Comisario, su sustituto y cinco miembros. El Comisario es elegido por el Comité Ejecutivo Central de los Soviets, mientras que su sustituto y los demás miembros del *Collegium* son designados por la Comisión gubernamental de Educación, bajo su recomendación. Todos los jefes de departamento en la Comisaría son designados por el *Collegium*, que está también encargado de la inspección de todas las instituciones de enseñanza que tengan importancia directamente para todo el país, y de resolver las dife-

(1) L. Pasvolsky: «Los intelectuales bajo el Soviet».—*The Atlantic Monthly*, nov., 1920.

rencias que puedan originarse entre los órganos subalternos de la Administración. En las cuestiones de política fundamental el *Collegium* debe diferir a la Comisión, si bien todos los miembros del *Collegium* son también miembros de la Comisión.

La organización administrativa sigue las líneas del aparato total administrativo del Gobierno. Al lado de la organización administrativa central, representada por la Comisión y el *Collegium*, hay cuatro grados en el aparato, jerárquicamente subordinados unos a otros. Estos grados, partiendo del inferior, son los siguientes: el *volost*, que representa un grupo de aldeas; el *ouyezd*, que representa un conjunto de *volost*; el «provincial», que corresponde geográficamente a las antiguas divisiones conocidas como «gobiernos» o provincias, y el «regional», que representa un grupo de provincias. Para los asuntos administrativos generales, cada *volost*, *ouyezd*, provincia o región tiene su propio Comité ejecutivo, en correspondencia para los asuntos de administración local con el Comité central ejecutivo, a la cabeza de todo el sistema... Los Comités ejecutivos tienen una División de Educación, encargada de la obra práctica de la administración. Además, cada División de Educación tiene un Comité consultor, llamado Soviet de Educación.

La División de Educación *volost* consta, por lo menos, de tres miembros elegidos por el Comité ejecutivo del Soviet *volost*. Sus obligaciones consisten en la inspección directa de la obra de la educación dentro de su territorio. Estudia el presupuesto, la asistencia escolar, etc. Al menos dos veces al año, debe informar a la División de Educación *ouyezd*, a la que está subordinada, sobre sus trabajos y la marcha de la educación general en su territorio. Además, debe informar directamente a la División *ouyezd* en todos aquellos casos que requieran gastos de las sumas registradas por las autoridades *ouyezd*. El Soviet de Educación en cada *volost* consta de representantes de todas aquellas instituciones y organizaciones que tienen derecho a enviar Diputados a los Soviets locales, y en

la misma proporción, y, además, de representantes de los maestros y de los alumnos del *volost*. Estos representantes de maestros y alumnos no deben exceder de un tercio del número total de miembros del Soviet. La única condición para ser miembro del Soviet de Educación es que toda persona elegida debe tener más de 14 años de edad. En caso de discrepancia entre la División de Educación y el Soviet de Educación, la diferencia debe ser sometida al Soviet local o a la División de Educación *ouyezd*.

Esta División *ouyezd* consta de, por lo menos, cinco miembros elegidos por el Comité ejecutivo del Soviet *ouyezd* de Diputados Obreros y Campesinos. Está encargada de toda la obra educativa dentro del territorio del *ouyezd*, y tiene la inspección general de la obra de la División de Educación *volost*, en su territorio. El Soviet de Educación *ouyezd* está organizado de la misma manera que el Soviet de Educación *volost* y tiene funciones similares. Debe reunirse, por lo menos, una vez cada dos meses. Las ciudades de más de 50.000 habitantes tienen su División de Educación propia, subordinada directamente a las instituciones provinciales.

La División de Educación provincial se compone de siete miembros por lo menos, elegidos por el Soviet provincial de Diputados Obreros y Campesinos. Su jurisdicción se extiende a toda la obra de la educación en su territorio.

El Soviet provincial de Educación, organizado de la misma manera que el Soviet *ouyezd*, tiene análogas funciones; pero está encargado, además, de investigar las necesidades educativas del territorio que está bajo su inspección, y de la elaboración de los planes y medidas para la introducción de las reformas pedidas por las necesidades y exigencias de su propia provincia. Las dos ciudades capitales, Petrogrado y Moscú, tienen su División y Soviet de Educación propios, con los mismos privilegios que la División y Soviet provinciales y subordinados al cuerpo regional.

La División regional de Educación es de siete miembros por lo menos, elegidos por

el Congreso regional de Soviets. Tiene la inspección de la obra educativa en el grupo de provincias a ese grado unidas, y está subordinado directamente a la Comisión gubernamental de Educación y al *Collegium* de la Comisaría de Educación.

Este esquema de la administración de la obra educativa tiene en principio dos manifiestas ventajas. En primer lugar, sustituye con un nuevo mecanismo el viejo aparato representado por el Ministerio de Educación, lo cual era esencial, porque habiendo perdido su personal la vieja organización del Ministerio, no podía funcionar. En segundo lugar, el nuevo sistema hace lo posible por colocar en manos de los organismos administrativos locales la tarea de proveer de personal a este nuevo sistema, en vista de que el organismo central no podría suplirlo. Pero, al mismo tiempo, el nuevo esquema era propenso a la confusión, por la duplicación del esfuerzo inevitable en tan intrincado sistema como el que se creaba, y por la ineficiencia del nuevo personal, falto de experiencia práctica para tan elevadamente especializada obra como es la de la administración escolar, y hecha todavía más ineficiente por las sustituciones de comités por individuos en plazas de responsabilidad ejecutiva.

II

Al lado de las dificultades encontradas por el régimen soviético en la obra administrativa, otra dificultad de más seria naturaleza surgió después, a saber: la actitud de parte del personal docente. En tiempo de la revolución de noviembre existía en Rusia una muy poderosa asociación de maestros, conocida bajo el nombre de Unión de los Maestros Rusos. Esta asociación fué, desde luego, fuertemente opuesta al bolchevismo y al nuevo régimen general. La oposición por parte de los maestros se mostró en la actitud de la asociación misma y de varios grupos de maestros por todo el país. La situación que se creó en Petrogrado en el tiempo que era la capital y la más importante ciudad de Rusia, puede ser considerada a este respecto como típica de la de todo el país.

Después de entrar el bolchevismo en el Poder, los contrarios al nuevo régimen entre el personal docente continuaron por algún tiempo fuertemente atrincherados en las escuelas de Petrogrado. Pero muy pronto empezó una ruda lucha entre los sostenedores del régimen bolchevique, esto es, aquellos maestros que se declararon miembros del partido bolchevista y el partido de los Socialistas Revolucionarios de la izquierda y el resto de los maestros. Donde los contrarios al régimen estaban en mayoría, hicieron cuanto estaba en su poder para combatir el influjo de los otros grupos, aislándolos y expulsándolos siempre que podían. Por otra parte, los sostenedores del régimen, sintiendo en su favor el poderoso apoyo del nuevo Gobierno, se hicieron más y más agresivos en palabras y obras, llevando a la atmósfera de la escuela la misma táctica de ciega y destructiva lucha de clases, que los jefes bolchevistas habían introducido tan enérgicamente en cada aspecto de la vida social, económica y política.

En diciembre de 1917, la mayoría de los maestros de escuela de Petrogrado declararon una huelga política, como protesta contra el régimen bolchevista. La huelga fué organizada por la Unión de los Maestros de Petrogrado y sancionada por la Unión de los Maestros Rusos. Como era natural, los maestros que aceptaban el régimen bolchevique rehusaron unirse a la huelga. Como prueba de lealtad a la causa representada por la Unión de los Maestros Rusos, la Unión de Petrogrado ordenó a todos los maestros que contribuyeran a una suscripción para el fondo de la huelga. Los que rehusaron contribuir a la suscripción fueron expulsados de la Unión. Esta y otras numerosas causas condujeron a la organización de una nueva asociación de maestros, que ahora juega un importante papel en la obra educativa de Rusia.

A fines de noviembre, los maestros que aceptaban el régimen bolchevista celebraron numerosas conferencias, con el propósito de crear una organización frente a la Unión de Maestros Rusos y sus ramificaciones. Bajo el influjo de la huelga de Pe-

trogrado, en 17 de diciembre de 1917, tuvo lugar una reunión especial, de la que surgió un organismo; la nueva asociación recibió el nombre de Unión de los Maestros Internacionalistas. La constitución adoptada en esta reunión declara que la Unión de los Maestros Internacionalistas es «enteramente simpática con el movimiento internacional para el establecimiento del socialismo». La Unión se da a sí misma, como «base de todas sus actividades», su solidaridad con el proletariado organizado. La organización misma se define como una asociación de «todos aquellos trabajadores en el dominio de la educación y de la cultura, que confía en la revolución social y en la destrucción del sistema escolar hoy existente».

La creación de esta nueva asociación de maestros fué aprobada y auxiliada por los directores de la Comisaría de Educación, porque la consideraban como un arma contra la Unión de los Maestros Rusos. Con respecto a la huelga de Petrogrado, la Comisaría empleó métodos sumarios. Lunacharsky, el Comisario de Educación, publicó una declaración, en la que denunciaba a los huelguistas, con el mismo ardor y vigor con que él y sus camaradas bolchevistas aclamaban a los huelguistas bajo el anterior régimen. Termina su disposición ordenando a los maestros huelguistas volver a sus puestos no más tarde que al terminar las vacaciones de Navidad, declarando que, en caso de falta o de rehusar el cumplimiento de la orden, el maestro recalcitrante sería «para siempre privado de su derecho a enseñar en escuelas». A pesar del hecho de que esta amenaza no era de poca entidad, puesto que bajo el sistema que había introducido el bolchevismo, tales maestros debían ser reducidos a la situación de trabajadores inhábiles, sujetos a estar a las órdenes del Gobierno para cualquier trabajo, Lunacharsky no hizo fracasar la huelga de Petrogrado o el espíritu de la Unión de los Maestros Rusos. El y su Comisaría tienen grandes dificultades para llenar las vacantes dejadas en las escuelas de Petrogrado a causa de la huelga, y la lucha contra la Unión de los Maes-

tros continuó durante meses, y no dió resultado en manera satisfactoria para el régimen soviético.

En el verano de 1918, la Comisaría de Educación convocó un Congreso de Maestros de toda la Rusia, que se abrió el 8 de julio. El propósito de este Congreso era organizar la obra de paralizar el influjo de la Unión de los Maestros Rusos; y la representación en este Congreso fué tan bien preparada por sus organizadores, que el Gobierno estaba seguro de conseguir lo que se proponía. Algunos cargos precisos se presentaron contra la Unión de los Maestros. Fué acusada de trabajos contrarrevolucionarios; de organizar huelgas de maestros de escuela; de estimular el *sabotage* por los maestros; de oponerse a la introducción del principio de que el maestro debería ser elegido por la población del distrito en que radique su escuela; de hacer intentos para mantener el carácter nacional en el sistema ruso de educación; de insistir en que continúe la enseñanza de las Escrituras como materia obligatoria del programa escolar, etc. Sobre la base de todos estos cargos, el Congreso adoptó una resolución, excitando a todos los maestros del Soviet ruso al *boycott* de la Unión de los Maestros Rusos, y a apoyar la Unión de los Maestros Internacionalistas, especialmente inscribiéndose en sus rangos.

Así, pues, en el Congreso de Moscú, el régimen soviético declaró guerra abierta a la Unión de los Maestros, y concedió sanción oficial a la otra asociación de maestros, políticamente rival de la Unión. Al mismo tiempo que se celebraba el Congreso de los Maestros, la Unión de los Maestros Internacionalistas tuvo su primer Congreso, en el cual se adoptó una declaración de principios, como base de la teoría de toda la educación, aceptada por el régimen soviético en su experimento comunista.

III

En su declaración de principios, el Congreso de Maestros Internacionalistas define el socialismo como «la expresión, en la vida colectiva del hombre, de la organiza-

ción del trabajo mental, físico, orgánico y ejecutivo, como la más racional de nuestra época». Para llevar a cabo esto, la sociedad total bajo el socialismo debe cuidar de todos los niños desde «el momento en que, de acuerdo con la ciencia, no hay ya peligro en separar al niño de su madre», y hasta el tiempo en que su educación estuviese completa. La vida de un niño, desde el punto de vista de la enseñanza y de la educación, está dividida en cuatro períodos. En su infancia, el niño debe estar al cuidado de instituciones especiales, creadas con este objeto. Durante el período «preescolar», el niño debe asistir a un *kindergarten*. El tercer período, o período escolar propiamente dicho, es el más largo y más importante de los cuatro; durante este período el niño debe asistir a la escuela municipal. El cuarto período es de trabajo en la Universidad, o en alguna otra institución de enseñanza superior. La función del Estado en este sistema está concebida como la de un «patrono de ciencia y educación».

La declaración hace notar, sin embargo, que este es realmente el ideal del sistema socialista de educación, más bien que el sistema de lo que es practicable hoy día. Actualmente, la mayor atención debería dedicarse al tercer período, a saber: el de la escuela común. Esta escuela debería ser completamente uniforme, obligatoria para los niños de ambos sexos, y basada en el principio del trabajo. El ideal de este sistema de educación debería ser el de «conducir al individuo, independientemente de sus facultades naturales, a través de todo el ciclo del conocimiento, desde el más general que se le enseña en los grados inferiores, al de más profunda especialización que se le comunica en los grados finales de su educación».

La escuela pública, en su organización interna, debe aspirar a poner de manifiesto «las ideas de conocimiento sintético y armónica vida». Los medios de que debe servirse son: «como un laboratorio de aquellas formas sociales consideradas más racionales en la presente época cultural».

El ideal del sistema socialista de educa-

ción, de acuerdo con la declaración citada, es dar a todos igual y libre facilidad para la adquisición del conocimiento. Pero, durante el actual período «dificultades económicas y de organización», limitan la aplicación práctica de este principio de igualdad y hacen necesaria la aplicación de un principio selectivo. Esta selección debe establecerse en consonancia con las naturales facultades intelectuales, y la declaración en su párrafo 10 sienta el principio de que esta selección debe introducirse con estricta formalidad, desde el punto de vista de denegar facilidades de educación superior a aquellas personas que tengan medios económicos suficientes, pero pequeñas facultades intelectuales».

En sus párrafos finales, define la Declaración algunas de las características importantes del sistema de educación que constituye la base de esta teoría. En primer lugar, «con objeto de utilizar completamente las facultades especiales de los individuos para el más intenso desarrollo de las fuerzas productivas de la patria socialista», la escuela socialista, que debe ser enteramente uniforme en sus grados inferiores, debe ir siendo «más y más diversificada en los grados más altos». En su coronamiento debe desarrollar un grupo de muy altamente especializadas facultades. Esta especialización, sin embargo, debe ser considerada científicamente y no de un modo que menoscabe «el principio vital de la escuela socialista, el principio del trabajo, que destruya la concepción burguesa de la existencia de dos opuestas formas de trabajo, a saber: mental y físico, elevado y despreciable». Finalmente, la escuela socialista debe ser internacionalista en «contenido, principios y métodos», guardando, sin embargo, para las necesidades de la instrucción el lenguaje de su país, y acentuando las condiciones físicas y sociales que le son peculiares.

El nombre dado al tipo de escuela que el régimen soviético ha establecido sobre la base antes expuesta es «escuela unificada de trabajo». Según las autoridades soviéticas sobre educación, las características distintivas de este tipo de escuela

son las siguientes: El período de asistencia a esta escuela es de nueve años, dividido en dos períodos de cinco y cuatro años, respectivamente, y obligatorio para todos los niños. Para los niños normales el período de nueve años es el comprendido entre los siete y los 17. Durante todo este período, la instrucción es uniforme para ambos sexos y es enciclopédica; toda especialización está completamente prohibida hasta después de esos nueve años, cuando el niño ha de pasar a las escuelas superiores. En la introducción de este tipo de escuelas se ha suprimido toda división de clases y todo privilegio. Se han abolido los diplomas y certificados, por considerarlos como base de privilegios, concedidos por la educación. La escuela es no sólo obligatoria, sino accesible a todos. Toda retribución por la enseñanza está abolida. Se suministra a todos los niños alimento caliente durante el tiempo que asisten a la escuela. Los hijos de los padres más pobres reciben, además, vestidos y calzado. Todos los libros y material de enseñanza se proporcionan gratuitamente.

Conforme a este sistema, las escuelas deben ser realmente centros de preparación para el trabajo productivo actual. Los autores de este sistema insisten en que, en este respecto, su método está basado enteramente sobre las concepciones marxistas en el problema de la educación. Consideran especialmente importante la posición de Marx con respecto al trabajo del niño, puesto que, como ellos declaran, el fundador del socialismo insiste en que es necesario no abolir el trabajo del niño, sino regularlo, trasformándolo en un sistema politécnico de educación. En conformidad con esto, la escuela de la ciudad debe aproximarse al tipo de una factoría, mientras que la escuela de los distritos rurales debe parecerse a una granja.

Este carácter de la escuela unificada de trabajo debería ser especialmente acentuado en el segundo período, en que la mayoría de los alumnos está entre los 13 y los 16 años. Al comienzo del primer año del segundo período, los niños deberían emprender trabajos prácticos fuera de la

propia escuela, en factorías, instituciones del Gobierno, granjas, etc. Siempre que fuera posible, los niños de las escuelas de la ciudad deberían ser enviados a los distritos rurales en el verano y organizarse en colonias veraniegas.

Para desarrollar la educación siguiendo estas líneas, la Comisaría de Educación, durante el primer período del régimen soviético, siguió un programa que se dirigió particularmente a encontrar un personal docente que estuviese dispuesto a realizar estos planes. A fin de conseguirlo, hizo cuanto estuvo en su poder para la disolución de la Unión de los Maestros Rusos, y para el desarrollo de la Unión de los Maestros Internacionalistas. Aumentó los sueldos y equiparó en sueldos y derechos a los maestros de ambos grados de la escuela común. Finalmente, se esforzó por dar facilidades para el aprendizaje de los nuevos maestros. De este modo, se procuró organizar la obra de la educación general.

En el dominio de la educación superior, el régimen soviético introdujo varias y muy importantes disposiciones. Todos los requisitos exigidos para el ingreso en las Universidades fueron completamente abolidos. Todo el que haya cumplido 16 años puede ser admitido sin examen previo. Únicamente para los que quieran hacer prácticas en los laboratorios se exige examen de ingreso. Los profesores son elegidos en un concurso nacional, que se celebra cada 10 años, y ningún profesor puede permanecer en su cátedra más de 10 años sin someterse a un nuevo examen en concurso. La administración de cada Universidad no está bajo la inspección del organismo general creado para la Comisaría de Educación, de que hablamos antes, sino bajo la inspección general de la propia Comisaría de Educación y bajo la muy efectiva inspección del Soviet de la ciudad en que la Universidad está instalada.

Cada escuela superior debe ser una organización para el trabajo de la cultura general como para el de la ciencia. Además de su trabajo académico, cada Universidad debe dar cursos populares para cuantos deseen una ilustración general, y

organizar instituciones especiales para la preparación de instructores y conferenciantes de Universidades populares y escuelas, y auxiliar, por todos los medios, la obra general de la educación en el país. La función de las escuelas superiores se considera particularmente importante, porque de ella depende el éxito del sistema de la educación fuera de la escuela que la Comisaría de Educación trata de introducir vigorosamente. La obra de introducir este tipo de educación se extiende a Universidades populares, y escuelas, bibliotecas, instituciones de conferencias, etc.

Además de la obra de la educación propiamente dicha, la Comisaría tiene también, bajo su dirección, las obras de arte. La literatura, el teatro, las artes gráficas, son todas inspeccionadas por la Comisaría, y deben conformar sus programas y sus nociones a lo que esas formas varias de arte deben ser bajo el régimen del comunismo (1).

LA CONCEPCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONDORCET

por Domingo Barnés.

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

Si en una biología funcional, es decir, típicamente biológica, de la infancia, que comprendiese dentro de sus límites y como una de sus regiones las grandes funciones psíquicas del espíritu infantil, estaría ya implícito todo el problema de la educación individual, del mismo modo, en una sociología que desentrañase en cada institución y órgano social la función vital que satisfacen, estarían ya contenidos los problemas y las leyes de la Pedagogía social. El fenómeno típicamente social, el que une y cementa, y al par que unifica, diversifica también los espíritus, enriqueciendo con la variedad las grandes unidades sintéticas, es la cultura, y ésta y su función biológica y su compleja trama de causas y efec-

(1) En el número próximo reproduciremos otro artículo, también de L. Pasvolsky, en que expone los «Resultados del sistema soviético de educación», complemento de éste.

tos es ya esencialmente un problema pedagógico.

Esta visión del desenvolvimiento histórico y educativo de los pueblos como de dos corrientes paralelas y en el fondo unificadas, preside la pedagogía moderna y la encontramos ya explícita en Condorcet.

Marie-Jean-Antoine-Nicolás, marqués de Condorcet, nació en 1743 en Ribemont, cerca de Saint-Quentin, en Picardía. Procedía de una familia originaria del Delfinado. Su tío, Jacques-Marie de Condorcet, obispo luego de Lisieux, se encargó de su educación y lo envió al colegio de Navarre, donde Condorcet sostuvo, a los 16 años, con singular fortuna, una tesis de matemáticas, en presencia de D'Alembert, Clairant y Fontaine. A los 19 años se establece en París, bajo la protección del duque de la Rochefoucauld, y desde 1764 a 1769 publica diversas obras de matemáticas, que le abren en esta fecha las puertas de la Academia de Ciencias, de la cual llega a ser nombrado en 1699, y tras de otras publicaciones, acogidas con igual interés, secretario perpetuo.

Cuando estalló la Revolución, Condorcet se encontró con que era uno de los últimos supervivientes de la generación que había conocido a Voltaire—a él consagra uno de sus libros más atractivos y amados—y a los enciclopedistas, pues D'Alembert le nombra su ejecutor testamentario y le encarga la continuación de la Enciclopedia y la redacción de los artículos concernientes a las ciencias exactas.

Su renombre, su talento y su espíritu liberal y su pasión por el bien público le designaron para un lugar importante en el gran movimiento que se iniciaba. Acepta, en 1790, las funciones de miembro de la Municipalidad de París; a comienzos de 1791 fué nombrado uno de los seis comisarios de la Tesorería, y renunció, por tanto, a sus funciones municipales. Después de la fuga del rey, presenta su dimisión, abandona el Hotel de la Moneda y se pronuncia resueltamente en favor de la Repú-

blica. En septiembre del mismo año fué elegido diputado de París en la Asamblea Legislativa, y fué designado, desde los primeros momentos, como miembro del Comité de Instrucción pública, en cuyo nombre leyó su famoso *Informe*.

El 26 de marzo de 1793 fué nombrado miembro del Comité de defensa general, que acababa de ser establecido. Hacia esta época, la emperatriz de Rusia y el rey de Prusia le hicieron borrar del cuadro de las Academias de San Petersburgo y de Berlín.

Hasta el 31 de mayo, Condorcet estaba bien avenido con todos los partidos políticos, por una benevolencia natural hacia cosas y personas y hasta hacia los actos más reprecensibles, si los creía sinceramente inspirados en una ingenua pasión por la libertad. Su noble indignación ante los atentados del 31 de mayo y de 1 y 2 de junio y su protesta vigorosa demostraron que la bondad de su carácter no estaba maleada por una débil contextura moral ni por un blando egoísmo.

Uno de los primeros cuidados de la facción triunfante fué renovar el Comité de la Constitución, para el cual, naturalmente, no fué reelegido Condorcet. Pero acudió a él con frecuencia, arrastrado por Héroult de Séchelles. Allí luchó bravamente contra la demagogia creciente, y en 8 de julio de 1793 Chabot le denuncia como enemigo de la Convención al Comité de seguridad general. Se libra Condorcet de la prisión bajo el asilo de una amiga generosa. Al decretarse que «toda persona que diere asilo a un proscrito sería condenada a muerte», Condorcet abandona su refugio caballerosamente. En Clamart-sous-Meudon suscita sospechas, es hecho prisionero y trasladado a Bourg-la-Reine, y al día siguiente aparece muerto en su celda. Había hecho uso del veneno que llevaba a prevención para librarse del suplicio.

Las obras completas de Condorcet, impresas en París en 1804, forman 21 volúmenes en 8.º Esta edición se halla en nuestra Biblioteca Nacional.

El detalle de sus numerosas obras se halla en la *France littéraire* de Ersch. Nos limitaremos a citar aquí: *Essai d'analyse*, París, 1768, in 8.º *Lettre d'un Théologien à l'auteur du Dictionnaire des trois siècles*, Berlín, 1774, in 8.º *Eloge des academiciens de l'Academie royale des Sciences, morts depuis 1666 jusqu'en 1696*. París, 1773, in 12.º *Eloge et Pensées de Pascal*, Londres, 1776, in 8.º, reimprimados en 1778, con notas de Voltaire. *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*. París, 1789, in 8.º, refundido con numerosas ediciones bajo el título siguiente: *Elements du calcul des probabilités et son application aux jeux de hasard, à la loterie et au jugement des hommes, avec un Discours sur les avantages des mathématiques sociales, et une Notice sur M. de Condorcet*, 1804, in 8.º, *Vie de M. Turgot*, Londres, 1786, in 8.º Ha sido traducida al alemán. Gera, 1887, in 8.º, y al inglés, 1788, in 18.º *Vie de Voltaire*, Ginebra, 1787; Londres, 1790; dos volúmenes in 18.º Ha sido traducida al inglés y al alemán; se ha insertado en la edición Kehl, de las obras de Voltaire. Reimpresa con frecuencia.—*Rapport de l'instruction publique, présenté à la Convention nationale*, París, 1792, in 8.º *Bibliothèque de l'homme public, ou Analyse raisonnée des principaux ouvrages français et étrangers sur la politique en général, la législation, finances, etc.* París, 1790-1792.—*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humaine*, obra póstuma, 1795, in 8.º; traducida al inglés, 1795; al alemán, por E.-L. Posselt; Tubinga, 1795; in 8.º, París, 1822, en la librería constitucional de Brissot-Thinars, in 32.—*Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, París, año VII (1799), in 12.º

En fin, Condorcet ha añadido un volumen de notas a las *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, traducida del inglés de Smith, por Roucher. Ha dado, con Lacroix, una nueva edición de las *Lettres à une princesse d'Allemagne*, por Euler. Ha trabajado en

el *Journal encyclopédique*, en la *Chronique du mois*, en el *Républicain*, en el *Journal d'instruction publique*, etc. Se hallan algunos fragmentos inéditos suyos en el *Magasin encyclopédique*. En París, en el año IV (1796) y en el año VII (1799), han sido publicadas por M. Diannyère dos ediciones de un elogio de Condorcet, bajo el título de *Notice sur la vie et les ouvrages de Condorcet*.

* * *

Condorcet, como historiador, puede ser referido a la historiografía del racionalismo, de aquellos historiadores, entre los que descuella Voltaire, que buscan las causas ocultas de las grandes transformaciones históricas, como únicamente había hecho Maquiavelo algunas veces, entre los predecesores. Trabajan, con frecuencia, con medios toscos, pero, por primera vez, desgajándose de la teoría teológica, adoptan un punto de vista filosófico y se esfuerzan por separar de lo accidental todo aquello que tenía un valor típico y universal. Los grandes historiadores florentinos no habían tratado sino pequeñas regiones de la vida. Los racionalistas someten a su análisis crítico casi todos los dominios de la sociedad humana.

Fundan el nuevo género de historia política que reina todavía en el siglo xx: la historia escrita, no por hombres de Estado o militares, para la instrucción de sus compañeros, ni por sabios para recreo de los amantes de la antigüedad, sino por ciudadanos que conciben la intención de aclarar los grandes problemas políticos del presente.

Se reprocha, con razón, a la historiografía del racionalismo su falta de juicio histórico; no se encuentra en ella el don de trasportarse a otros tiempos y a otros individuos. Este defecto es bien visible en Condorcet. Juzga demasiado fácilmente el pasado por el tiempo en que vive. Había visto a monarcas absolutos fundar, mediante decretos reales, ciudades e industrias; y había visto la religión explotada como un medio por príncipes laicos y eclesiásticos. Había vivido momentos históri-

cos en los que la vida social, política y religiosa, se desenvolvía y aun se creaba a veces de arriba abajo, con arreglo a los designios de la razón o a los intereses acumulados por el privilegio. No había podido observar las creaciones sociales nuevas e independientes, engendrándose en la historia de abajo arriba. Así, las medidas constitucionales que sorprendía en la historia tenían que ser decretadas por un legislador o un déspota; y las religiones no podían ser sino invenciones de sacerdotes astutos, en vista de su provecho personal. El pueblo, las grandes masas, no le parecían activos sino en ciertos momentos agudos en que rompían las cadenas y con ellas la continuidad histórica. Es verdad que los predecesores no habían detenido mucho tampoco su atención sobre el encadenamiento de los hechos, y los posteriores, algunos de los grandes historiadores del siglo xix, encadenaron los hechos según principios o ideales artificiales y arbitrarios.

Otro reproché, análogo al anterior, se ha hecho a Condorcet y a los racionalistas: su pragmatismo. El racionalismo atribuía los acontecimientos históricos a la acción consciente de los individuos aislados, y se veía naturalmente llevado a reconstruir los motivos inspiradores; y como se representaba a los estadistas del pasado a la imagen y semejanza de los soberanos contemporáneos, no era extraño que buscasen con preferencia la explicación en móviles mezquinos y vulgarmente utilitarios.

Se reprocha, por último, a los racionalistas la corrección *racional* de las leyendas. No es este defecto común a todos, pues la mayoría prefiere rechazar enteramente las narraciones maravillosas a corregir sus detalles; pero sí incurre en él, y muy reiteradamente, Condorcet. Acepta sin enjuiciamiento crítico las leyendas, a lo sumo poniendo la reserva de alguna discreta duda, y procura a continuación explicarse el motivo y la significación *racional* que contiene aquella leyenda aceptada en bloque.

Hay un extremo en la filosofía de la historia en el cual Condorcet supera a Vol-

taire, de quien fué tan entusiasta admirador en precisión y en claridad.

La concepción de Voltaire sobre la esencia del desenvolvimiento histórico es muy oscura y contradictoria. No era consecuente sino en su hostilidad al sistema teológico y providencialista de la Historia. Pero nunca se puso de acuerdo consigo mismo para saber a qué potencia es preciso atribuir influjo decisivo sobre el curso de la Historia. La voluntad de un déspota actuando sobre una masa pasiva; el espíritu del tiempo que dirige los grandes acontecimientos; el genio de cada pueblo, y aun la difusión de las ciencias naturales, son factores a que apela alternativamente.

Condorcet tiene una concepción más unitaria y más concreta. Para él, el progreso de la humanidad y la ley del progreso es ley de la vida misma; se debe, como el progreso de las facultades individuales, del cual, al fin y al cabo, es sólo la resultante, a la perfectibilidad indefinida de estas facultades. El progreso individual, como el progreso humano, se afirma y se vigoriza y se supera a sí mismo. Cada etapa alcanzada proporciona nuevas realidades, pero también posibilidades y horizontes nuevos y capacidades para recorrerlos. Ahora bien: el hilo conductor de esta marcha progresiva es el desenvolvimiento de la cultura, única base de la igualdad entre los hombres y garantía segura de la libertad. Libertad e igualdad que la naturaleza dicta, que las constituciones políticas han ido reconociendo lentamente, y que sólo «la difusión de las luces» puede hacer efectivas. Pero la difusión de las luces es obra de la instrucción, y el progreso, por tanto, de ésta es, en último término, el que hace posible y aun da la medida del progreso humano. Y porque el progreso de las luces se espolea a sí mismo, y mientras más se extienden, más se aviva también el deseo de otras nuevas y se aumenta la clarividencia para ellas, es por lo que la humanidad es susceptible de una perfectibilidad indefinida.

Por la íntima conexión que, como hemos visto, se da entre la concepción pedagógica de Condorcet y el *Bosquejo históri-*

co de los progresos del Espíritu, debe preceder a la lectura de los trabajos de carácter pedagógico la de este Bosquejo, a pesar de publicarse como obra póstuma y de estar redactado en aquellos trágicos días que precedieron al fin lamentable del autor, cuando éste aún sabía iluminar con su espíritu las horas sombrías de su voluntario encierro, bajo el acecho de la muerte:

«Me dijeron: Escoge entre ser opresor o víctima.

»Y abracé la desgracia, y dejé para ellos el crimen.»

Condorcet, pues, concibe la historia con un hondo sentido pedagógico: cada etapa que la humanidad recorre en su progreso indefinido es, en el fondo, un avance en la instrucción, y éste, a su vez, perfecciona los métodos para esparcir las luces. La igualdad, progresiva en la humanidad, y la ideal a que se aspira, es la igualdad ante las luces, y dentro de ella, aquellas otras desigualdades inevitables que la naturaleza establece entre los hombres, se legitima y pierde sus aristas y sus peligros. El sabio no podrá abusar ya de una masa ilustrada, y ésta, a su vez, hará posible la actividad del sabio y la espoleará con su comprensión y su sanción adecuadas. El sabio en el vacío espiritual siente que no puede volar en el aire enrarecido, se le empequeñecen los horizontes, y propende, por otra parte, al fraude y a la explotación de su superioridad incontrastable. La desigualdad alimenta aquí asechanzas contra la libertad. No es libre el que por su incultura coloca en manos de otro las riendas de su pensamiento y de su vida. La libertad es hija de la igualdad, y la igualdad nace, a su vez, de la instrucción.

La instrucción del pueblo es, pues, el nervio de la concepción social y política de Condorcet.

En el año 1861, decía Thèry, un historiador de la educación en Francia, al comenzar su capítulo sobre la Revolución: «No se estudia el vacío, no se analiza la nada.» Otro historiador más reciente de la pedagogía de la Revolución, Albert Duruy, al llegar al trabajo de Condorcet concreta

su juicio en estas frases: «No estamos aquí en lo real y en lo posible; bogamos en plena quimera, volamos en el espacio a alturas que sólo la ideología pudiera alcanzar.» Obra nula o quimérica, en todo caso obra estéril e ineficaz había sido la labor pedagógica de la Revolución, a juicio de estos historiadores y de muchos de sus contemporáneos.

Ya en 1883 nos encontramos con otro punto de vista más comprensivo. El de Compayré en la Introducción y las Notas que puso a una excelente edición del *Informe* de Condorcet. Para Compayré, a los hombres de la Revolución se deben los primeros esfuerzos para organizar legislativamente un vasto sistema de instrucción pública, y si no como los científicos, bien pueden ser considerados como los políticos de la educación. Los principios que proclamamos hoy, ellos los han formulado; las soluciones que ensayamos poner en práctica, después de un siglo de espera, ellos las han decretado. El lector que quisiera seguir la larga serie de informes y decretos de que se compone la obra pedagógica de la Revolución, habría asistido a la génesis de la enseñanza popular en Francia.

Y para Compayré, el *Informe*, de Condorcet, es «seguramente la obra más considerable de la pedagogía revolucionaria».

Sin embargo, si la obra de Condorcet no es para Compayré una pura quimera, aun hay en ella mucho de quimérico y dos quimeras muy características. De un lado, la autonomía que quiere dar al cuerpo docente, formando una especie de Estado en el Estado—como decía Dauno—; «Condorcet, el enemigo de las corporaciones, consagraba una en su proyecto de instrucción nacional». Por otra parte, la fiebre de libertad y de igualdad que se apodera de los hombres de 1789, junto a la pasión por el progreso y por la perfectibilidad humana—Compayré supone que esta pasión es personal de Condorcet—, produce una segunda quimera: la de la gratuidad absoluta de la enseñanza en todos sus grados. «Talleyrand tenía sobre este punto conceptos más justos» — dice Compayré —; «estima-

ba, con razón, que la sociedad, si debe la instrucción elemental, no debe la instrucción secundaria ni la superior».

Un pedagogo más clarividente, el ilustre Guillaume, había venido sosteniendo durante toda la segunda mitad del siglo XIX, que en la pedagogía revolucionaria, a cuya publicación y comentario consagró la mayor parte de su vida, estaba contenido, implícita o explícitamente, todo el ideario de la «pedagogía de la democracia», que las generaciones sucesivas se han limitado a aclarar, desenvolver y llevar a la práctica.

Y en el libro luminoso que Guillaume consagra a *Pestalozzi*, y en el más anecdótico, pero no menos interesante, *Pestalozzi, ciudadano francés*, se aspira a demostrar palmariamente, que no ya la concepción política de la enseñanza, sino las teorías pedagógicas de la Revolución francesa han sido transmitidas a través de Pestalozzi a la ciencia y a la vida educativas contemporáneas.

Recuérdese, por ejemplo, que la defensa que hace Condorcet de la educación de la mujer se funda, sobre todo, en su condición de madre y en la necesidad de que colabore en la educación de sus hijos, y a buscar un método claro y sencillo que poner en manos de las madres consagrará Pestalozzi sus más fervientes, si no sus más felices esfuerzos.

Esta posición de Guillaume ha sido acentuada en nuestros días, y aun se piensa por algunos que la posición de Condorcet ha sido superada. Los defensores del movimiento pedagógico de nuestros días, que pudiéramos denominar de «la escuela única», protestan de que en Condorcet superviva todavía un resto de desigualdad. Los niños en su sistema podrán recorrer, en efecto, más o menos grados de aquellos en que la instrucción se divide, según puedan consagrarle más o menos tiempo y tengan mayor o menor facilidad para aprender. Los defensores de la «escuela única» rechazan esta desigualdad que emana en el fondo de otra económica que el Estado debe suplir, no ya mediante la gratuidad, sino con subvenciones y becas para que

nadie limite y estreche los horizontes del mañana por las exigencias del hoy, y para que no subsista sino la otra desigualdad inevitable de las capacidades naturales, y aun eso después de bien exploradas y comprobadas, para no incurrir en el error de considerar como incapacidades absolutas las que sean sólo relativas para una dirección determinada. Se olvida al lanzar esta acusación la educación de «los hijos de la República» que Condorcet quiere organizar.

No es ahora nuestro objeto seguir a los autores en este análisis menudo. En el fondo, reconocen que el plan de Condorcet es la base de la moderna enseñanza democrática, si bien en ésta, como en toda labor, el fluir vivo de la acción que corre paralela al pensamiento se va enriqueciendo y estructurando, y el resultado es siempre más amplio, más depurado y más completo que su punto inicial.

La cuestión de una reorganización de la instrucción pública había sido, desde largo tiempo, la preocupación de Condorcet. En una colección periódica, la *Bibliothèque de l'homme public*, dió a conocer, en 1790 y 1791, sus cuatro *Memorias* sobre la instrucción pública, la quinta publicada después de la muerte del autor.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—*Paris.*

AGOSTO

Un experimento pedagógico, por Jules Gal.—Somete al Magisterio un procedimiento aplicable a los problemas de aritmética, en general, y más particularmente a los que se resumen bajo el nombre de Regla de tres.

Cómo se llega a ser educador, por Ch. Chabot.—La obra reciente del señor P. Bernard (1) es como una serie de ar-

(1) P. Bernard: *Comment on devient éducateur. A travers la vie scolaire.* Nathan, 1920.

tículos, o más bien de conferencias, de un director de Escuela Normal que conversa con sus alumnos o sus colaboradores acerca de las «actualidades» pedagógicas. No son, sin embargo, trozos independientes y reunidos artificialmente para formar un libro. Se agrupan lógicamente, conservando cada uno su título, con frecuencia original y pintoresco, en capítulos que se encadenan así: de la pedagogía en general; los medios de acción y los móviles; la formación del alumno; la formación del maestro, la escuela, su organización y su papel. El análisis, flexible e ingenioso, y el detalle, valen tanto como el conjunto.—Deben señalarse alguna de las tesis fundamentales de la obra. En la enseñanza triunfa el principio herbartiano de la percepción. Sólo se comprende lo que ya es, en parte al menos, conocido. Mientras más se conoce, más se excita el interés y la curiosidad. Las Universidades populares fracasaron porque los obreros no estaban suficientemente instruídos. La instrucción es construcción, no yuxtaposición. Es, pues, un error yuxtaponer las enseñanzas, dejándolas extrañas unas a otras. Sin falsear ni confundir nada, ordenándolo todo, el maestro que domina su enseñanza sabrá combinarlas.—Otra idea rectora de este libro es la de que no debe imponerse la obsesión o la superstición de lo fácil. No se forma un espíritu mediante subterfugios. Debe ganar su pan con el sudor de su frente, es decir, mediante el esfuerzo, luchando contra las resistencias, ascendiendo laboriosa, dolorosamente, hacia la claridad y la precisión, batallando con las ideas para que éstas se entreguen. Sin duda que la atención voluntaria, única eficaz, necesita el aguijón de un interés que suprime la fatiga. Se concibe que pueda darse una educación «atractiva en el fondo», que conduce a la exaltación del esfuerzo; en una palabra, que sin forzar jamás a los alumnos, hace el esfuerzo interesante.—La formación del alumno se estudia en algunas monografías, tan matizadas como metódicas, donde se analizan los defectos que es preciso corregir, o más bien, prevenir sus formas, sus causas y el trata-

miento o régimen que conviene a cada uno.

La composición francesa en la escuela primaria superior, por J. Lévy-Guenot.

La clase aireada, por F. Cattier.

Cuestiones y discusiones. La Escuela francesa del mañana, por A. Souché.—

El ideal francés y la pedagogía francesa aspiran a ser liberales y humanos. Hija de Montaigne, de Descartes, de Rousseau, de Michelet y de Jules Ferry, no había esperado los estudios psicológicos o sociológicos de los Herbat, William James, Dewey, Kerschensteiner y Claparède, para apelar al esfuerzo alegre, cultivar las actividades manuales, intelectuales y sociales del niño y fundar toda la obra educadora sobre su naturaleza, sus capacidades y sus necesidades.—Pero después de la guerra, los educadores, los técnicos y los hombres políticos han pensado que las necesidades nuevas exigen una escuela enteramente nueva, y que la educación de los niños y de los adolescentes debía subordinarse estrechamente a las necesidades económicas urgentes de la hora actual. La educación así comprendida tendría un fin limitado, netamente definido: servir para la vida práctica y para la profesión futura, intensificar la producción nacional. Pero en la vida cotidiana, el «instrumento» utilizable no es solamente el saber especializado y la práctica manual, sino también, y en primer término, el cerebro y la voluntad. Uno de los fundadores de la escuela primaria, Greard, declaraba hace más de 30 años: «Aun colocándose exclusivamente en el punto de vista de la instrucción profesional, corre el riesgo de permanecer en una inferioridad manifiesta aquel cuya inteligencia no ha recibido esta primera preparación. Los industriales proporcionarían fácilmente el testimonio; el aprendiz provisto de las nociones elementales adelanta rápidamente al que no lleva al taller, por todo bagaje, sino algunos hábitos de trabajo manual.

Notas pedagógicas.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Bibliografía.

SETIEMBRE

El ejercicio colectivo de composición francesa en la escuela primaria superior, por L. Leterrier.

Las ideas de Guyau sobre la educación, por L. Dugas (1).

Las Escuelas populares superiores de campesinos en Dinamarca, por A. de Rothmaler.—Se sabe generalmente que el campesino danés es excepcionalmente instruido y cultivado, y se sabe también que existen en Dinamarca escuelas especiales para ellos; pero se conoce poco el carácter propio y original de estas escuelas. Las *Escuelas populares superiores*, las *Volkehøjskolen*, o más corrientemente, las *Højskolen*, altas Escuelas, funcionan en Dinamarca desde hace unos 60 años. Estas escuelas han contribuido poderosamente a elevar el nivel moral del pueblo danés y su situación económica. Desde Dinamarca se han propagado a todos los países escandinavos: Noruega, Suecia, Finlandia. Dinamarca es un país enteramente agrícola. La pesca y el cultivo del trigo constituyen sus recursos primordiales. Sin embargo, en los últimos 30 años la ganadería y la industria lechera y mantequería han prevalecido sobre el cultivo del trigo. Las montañas de manteca danesa que llegan al mercado de Londres van a aprovisionar Inglaterra y las colonias. Esta enorme producción se explica, porque los propietarios campesinos, grandes y pequeños, se agrupan en cooperativas de producción y de exportación. Por todo el país se levantan lecherías modelos que centralizan toda la producción de una parroquia o de una región. Se emplean las máquinas más perfeccionadas, los procedimientos científicos más delicados de análisis, de esterilización y de pasteurización. Los campesinos administran por sí mismos y muy hábilmente sus cooperativas. Pero lo más interesante no es la excelente organización económica, sino la amplitud de espíritu con que ha sido creada. Entre 1870 y 1880 hubo una terrible crisis agrícola. Dinamarca vivía de la ex-

(1) Véase este mismo número del BOLETÍN.

portación de su trigo; pero la concurrencia del extranjero hizo bajar los precios. El Gobierno propuso medidas de protección para los trigos daneses. Treinta mil agricultores de Jutlandia firmaron una proposición así concebida: «Nosotros, campesinos daneses, no queremos un derecho de importación sobre los granos. No deseamos encarecer, con medidas artificiales, el alimento de nuestros compatriotas». Y se dejaron entrar los cereales extranjeros. Entonces los agricultores, con un espíritu de iniciativa muy notable y un conocimiento muy preciso de las nuevas condiciones económicas, iniciaron la transformación completa de su industria. Esta revolución parece un milagro por la rapidez y perfección con que se opera. Se adopta, casi al mismo tiempo, el instrumental más perfeccionado y el sistema cooperativo. Si se pregunta a un danés cómo ha podido formarse semejante clase de campesinos, responderá sin vacilar: por las altas-Escuelas. Y si se pregunta quién ha sido el promovedor de estas Escuelas superiores, se designara inmediatamente a *Grundtvig*. Aquí, como en el origen de toda obra educativa, hay un hombre superior. Ningún nombre más popular en todos los países escandinavos que Grundtvig, reformador religioso, historiador, poeta, educador y a quien se le llama el *profeta del Norte*. Supo provocar en su país y en todo el mundo escandinavo un verdadero despertar nacional y religioso, le enseñó su historia y su lengua, le dió la conciencia de su personalidad étnica y el orgullo de su pasado. Grundtvig, que tanto escribió, era en el fondo un hombre de acción, un combatiente. En 1832, en el prefacio de su *Mitología del Norte*, lanzó por primera vez la idea de su Escuela Nacional; pero ésta no nació hasta 1844. Es preciso, decía en un famoso discurso, crear en ellas una instrucción viva, moderna y nacional. Atraer las clases inferiores a la vida del espíritu y hacer comulgar toda la nación en un mismo ideal, fué el sueño de Grundtvig. Para él, la cultura superior destinada a los adultos debía ser enteramente desinteresada y no pre-

parar para ninguna carrera. En su *Universidad para el Pueblo*, como él la llamaba, no habría exámenes, ni concursos, ni diploma de ninguna clase. Vaciló algún tiempo ante la forma en que debía cristalizar su idea. Obtuvo el apoyo del rey; pero el rey murió a poco, y los primitivos planes fueron abandonados, por fortuna, quizás. En lugar de partir de las alturas, la Escuela danesa salió espontáneamente de las capas profundas de la nación; en lugar de una Universidad moderna de gran estilo, Dinamarca tuvo *Escuelas campesinas*. En 1864, el movimiento se acentúa. Dinamarca supo rehacerse de las pérdidas territoriales que sufrió en la desdichada guerra con Prusia y Austria, aliadas. Roturando las landas de la Jutlandia pudo explotar un territorio que equivalía con creces al Stesvig perdido. El despertar del sentimiento nacional se afirmó con la fundación de un gran número de escuelas. Hoy existen más de 70. Una *Höjskole* se funda, por una parte, con un grupo de campesinos deseosos de instruirse, y por otra, con un profesor de la Universidad, un pastor o un maestro de escuela, con talento para dirigirse al pueblo. Para esta misión, Grundtvig había dejado preparados muchos discípulos entusiastas. Todavía se crea hoy así, pues, siguen siendo empresas privadas. Y, en general, la función crea el órgano.

Notas pedagógicas.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Notas pedagógicas.

A través de los periódicos extranjeros: Bélgica y Suiza, por H. Mossier.

Bibliografía: I. Libros de biblioteca. II. Libros de clase.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LOS PELIGROS DEL ALCOHOL

EL ALCOHOL Y LAS FUNCIONES ORGÁNICAS

por el Dr. D. Eduardo García del Real,

Catedrático de la Facultad de Medicina
de Madrid.

Se ha pretendido defender el alcohol, en pequeña cantidad y en forma de vino puro, como estimulante de la digestión, y especialmente de la digestión estomacal. Esto es completamente falso; el alcohol, en todas sus formas, lejos de estimular, paraliza, o por lo menos retarda notablemente, la digestión; las sustancias de difícil o pesada digestión no se digieren; las de fácil digestión tardan en digerirse.

Está bien demostrado que la administración del alcohol, ya en dosis muy pequeñas, dificulta notablemente la digestión, el aprovechamiento de los alimentos albuminoides (carnes, huevos, leche, etc.). Se ha visto que los sujetos abstemios, que no beben, aprovechan un tanto por ciento mucho mayor de las albúminas que ingieren que los que beben algo de alcohol, y esto tiene una grandísima importancia para las clases modestas de nuestra sociedad, que no pudiendo comer muchos de estos alimentos albuminoideos, por ser caros, conviene que aprovechen todo lo más de lo que hayan comido. (Magnus-Levy.)

El alcohol se absorbe rápidamente, es es decir, pasa rápidamente a la sangre, en la que también desarrolla desastrosos efectos.

Hay en la sangre unos microscópicos elementos celulares, que llamamos «leucocitos» o «glóbulos blancos» (para distinguirlos de los glóbulos rojos, que, como antes hemos dicho, sirven para llevar el oxígeno a todos nuestros órganos), que tienen, entre otras, la importantísima función de luchar contra los microbios, defendiéndonos de sus ataques en las enfermedades infecciosas. Son nuestro ejército, que lucha contra las invasiones microbianas. Si no morimos de pulmonía, de sarampión, de todas las enfermedades bacte-

rianas que podemos padecer, a los glóbulos blancos de la sangre se lo debemos, así como a algunas sustancias químicas que se forman (quizás por secreciones de esos mismos leucocitos) en el suero o parte líquida de la sangre. El alcohol perturba considerablemente todas estas fuerzas defensivas, disminuyendo la vitalidad y la movilidad de nuestros leucocitos, cambiando la composición química del suero sanguíneo. También altera los glóbulos rojos, de donde resulta que, en mayor o menor proporción, según la cantidad de alcohol ingerido, y sobre todo, según la frecuencia con que se ingiere, el alcohol nos expone a contraer enfermedades infecciosas y a morir de ellas; y disminuyendo el número de glóbulos rojos, disminuye la llegada del oxígeno, tan necesario para la vida, a los órganos y a los tejidos.

El funcionamiento del corazón se perturba; el pulso, o sea el latido de las arterias periféricas, movimiento regular producido por la contracción del corazón y por la elasticidad de las arterias, se hace muy pronto irregular, hay «arritmia».

Por la sangre llega muy pronto el alcohol a todos los órganos, atacando especialmente el cerebro. Por eso la acción más importante del alcohol es la que se ejerce en las funciones más elevadas del sistema nervioso. Estos efectos, aparentemente estimulantes y excitadores, que parecen volver a los hombres más alegres, más vivos, más ingeniosos, más despreocupados, son los que han proporcionado al alcohol su marcha triunfadora por el mundo. A este triunfo ha contribuido también el efecto adormecedor, narcotizante que sigue a aquella acción excitadora, y que borra, por el momento, las preocupaciones, las penas y las desgracias de la vida.

Y, sin embargo, el alcohol no aumenta la inteligencia ni facilita en modo alguno las funciones cerebrales.

Es muy difícil encontrar un método, aproximadamente exacto, para medir el grado de inteligencia. Para ello nos encaminamos, sobre todo, a investigar la rapidez con que se aprende; es decir, la rapidez con que se ven o se oyen las cosas,

enterándonos de ellas; el tiempo más o menos largo que las cosas aprendidas permanecen en la memoria, o sea, hasta qué tiempo y en qué medida somos capaces de repetir cosas, vistas y oídas, que hemos aprendido, y, por último, la rapidez con que reaccionamos ante las impresiones recibidas, con que, por ejemplo, contestamos a una pregunta, hacemos un movimiento con la mano respondiendo a un timbre que ha sonado, etc. La persona que reacciona pronto, que es muy viva para responder, que aprende muy pronto y que olvida muy tarde, se dice que es más lista o que está más lista que otra persona que tarda más en reaccionar y en aprender, y que olvida más pronto, o que aquella misma persona, cuando tarda más en aprender y reaccionar y menos en olvidar.

Con aparatos muy ingeniosos, en los que al momento de sonar un timbre eléctrico tiene el sujeto examinado que apretar un botón, marcándose en una tira de papel el momento en que ha sonado el timbre, el instante en que se ha contestado y la diferencia de tiempo en décimas de segundo, se ha podido demostrar que esta diferencia de tiempo o «tiempo de reacción» se prolonga notablemente por la acción del alcohol.

Sin embargo, como los sujetos alcoholizados pierden, en mayor o menor grado, la noción del tiempo, es decir, no se hacen bien cargo de si pasa mucho o poco tiempo, de ahí que crean que reaccionan más de prisa, cuando, en realidad, paso lo contrario.

Para apreciar la prontitud en el aprender y la potencia de la memoria, se hacen pasar más o menos rápidamente, delante de las personas que van a ser examinadas, letras, sílabas, figuras, palabras, frases, etcétera, en mayor o menor número; después, unas veces inmediatamente, otras al cabo de períodos más o menos largos, se hace que repitan de palabra o por escrito lo que han visto, y así podemos apreciar quiénes han recogido más datos y quiénes los recuerdan más largo tiempo. Estos experimentos, como fácilmente se comprenden, pueden variarse de un modo

extraordinario (en vez de cosas vistas, relaciones oídas, etc.)

Por todos estos métodos se ha podido demostrar por muchos autores, tan notables como Exner y Kraepelin, que la ingestión de 30 a 45 g. de alcohol, equivalentes a $\frac{3}{4}$ de un litro de cerveza, produce, después de una aceleración rápida y pasajera, un pronunciado retardo en la reacción (hasta de sesenta segundos) y una disminución de la atención, de la percepción y de la memoria.

Las funciones superiores de la inteligencia, la asociación de ideas, el juicio, el razonamiento están siempre más o menos perturbadas bajo la acción de las bebidas alcohólicas. El sujeto que ha ingerido una dosis relativamente alta de alcohol (sin llegar a la embriaguez, de la que luego nos ocuparemos) carece de juicio claro e imparcial para apreciar el mérito de sus obras y de las ajenas; no puede asociar ideas y sólo asocia las palabras y las frases por semejanzas externas de sonidos. Esta alteración cualitativa de las asociaciones se revela en la superficialidad del pensamiento, en la producción de frases repetidas, triviales, vulgares, de chistes malos, retruécanos, «colmos», semejanzas», etc.

Hay, bajo la acción del alcohol, falta del freno que el cerebro pone en las reacciones motoras; por esta razón, estas reacciones son más bruscas, más intensas, más inconscientes y más desordenadas, y dan al sujeto alcoholizado la falsa sensación de que es más fuerte, más energético, cuando, en realidad, lo es mucho menos, supuesto que no sabe dominarse a sí mismo.

Esta falta de freno de las reacciones motoras es la que explica la tendencia que muestran los alcohólicos a los actos irreflexivos, brutales: voces, groserías, golpes, actos criminales, etc.

Los trastornos de la atención, de la inteligencia, de la memoria son, como se comprende fácilmente, mucho más pronunciados en los casos de alcoholismo crónico que en los de alcoholismo agudo; en aquél van sumándose los efectos de éste. En los alcohólicos crónicos se aprecia, en gene-

ral, un tiempo de reacción extraordinariamente prolongado; para que pudiesen, en los experimentos citados anteriormente, recordar los objetos vistos, era necesario que permaneciesen mucho más tiempo expuestos; si pasaban más de prisa, no se apreciaban o se olvidaban muy pronto. Los experimentos daban todavía peor resultado cuando se efectuaban después de comer (y de beber, aunque fuera poco) los sujetos que cuando se realizaban en ayunas.

El alcohol facilita la aparición de ilusiones y de alucinaciones.

Hemos dicho antes que los sentidos nos servían para ponernos en comunicación con el mundo que nos rodea, para hacernos cargo de cómo son las cosas. En ellos se recogen los datos o los caracteres de color, de luz, de forma, consistencia, dureza, suavidad, sonido, etc. Desde el ojo, el oído, la piel, la lengua y el paladar, la mucosa, que reviste las fosas nasales, etcétera, parten unos cordones o nervios, que llevan a los centros nerviosos las impresiones recibidas, que son recogidas en diferentes puntos de aquéllos, enlazados por medio de otros cordones mucho más finos, microscópicos (fibras nerviosas), entre sí y con otros centros superiores, donde, uniéndose todos los datos relativos a un objeto, se forma el concepto de aquel objeto. Así, por ejemplo, el color, la forma, la suavidad y la frialdad de la superficie, el sonido que produce, etc., etc., datos todos recogidos por los diferentes sentidos al examinar una campana, se asocian y reúnen y nos dan la idea de campana; la forma, el color, la suavidad, el olor, etc., de la rosa, la idea de la rosa, y así sucesivamente. Todos estos datos y estos conceptos no se pierden, sino que quedan guardados, almacenados en lo que llamamos memoria (quizá las células quedan impresionadas al modo de placas fotográficas), y pueden hacerse revivir cuando el sujeto quiere recordar algo; otras veces reviven de un modo involuntario. Como todos los centros en que se recogen las diferentes impresiones están relacionados entre sí, y a su vez, todos con el centro superior del concepto, puede ocurrir, y ocurre, que una

sola impresión despierte o evoque la aparición de las impresiones correspondientes, y con ellas la del concepto o idea del objeto correspondiente. Así, por ejemplo, el olor a carne asada despierta la sensación del gusto o del paladar al sabor del asado, y evoca el color y la forma correspondiente, y todo ello nos da la idea de una pierna de carnero asada, de la cual sólo hemos percibido una sensación aislada. Ahora bien; si varias impresiones recogidas despiertan el recuerdo de otras y todas ellas dan la idea de un objeto o de un hecho, podrá ocurrir que acertemos o nos equivoquemos (como cuando en una fuga de vocales o en un logogrifo tratamos, en vista de las letras conocidas, de completar las que faltan). Cuando nos equivocamos, creemos que se trata de un objeto distinto del que en realidad existe; por ejemplo: un sombrero y un abrigo puestos en una percha nos parecen que son un señor puesto de pie sobre una silla. Esto se llama «ilusión». La ilusión puede decirse, por consiguiente, que es una sensación real mal interpretada.

Hemos dicho que todos los datos recogidos por los sentidos quedan grabados en la memoria, y al sentirse uno se evocan los restantes, dando la idea del objeto; pero puede también ocurrir que, por diferentes causas, se revelen, digámoslo así, todas estas placas de la memoria de las impresiones sin que haya objeto, y en tal caso pueden verse, oírse, sentirse, olerse y gustarse cosas que no existen. Esto se llama «alucinación». La alucinación puede decirse que es una sensación sin objeto real.

Normalmente, y en ciertos momentos, pueden tenerse ilusiones y alucinaciones en condiciones fisiológicas y de salud; esto ocurre, por ejemplo, cuando vamos a dormirnos, y otras veces cuando hay mucho cansancio o fatiga; pero en estos casos siempre nos damos cuenta, nos hacemos cargo de la falsedad de unas y de otras.

Las ilusiones y alucinaciones en el sujeto alcoholizado son preferentemente visuales y llegan a su grado máximo en el delirio alcohólico o locura alcohólica.

He aquí cómo describe Magnan estas

alucinaciones en un caso de delirio alcohólico sobrevenido en una mujer de 45 años. que bebía desde muy joven:

«Una vez apagada la luz, con la oscuridad vuelven las alucinaciones; trata de fijar su atención en otros objetos; cierra los ojos y se esfuerza en dormirse, pero en vano. De pronto oye la voz de sus padres, los gemidos y los gritos de su hija, que es arrebatada por alguien... Ve telas de araña en la pared, cuerdas, redes y mallas que se encogen y alargan; en medio aparecen bolas negras, que se inflan y disminuyen, tomando la forma de ratas, de gatos, que pasan corriendo a través de las mallas, y sobre el lecho, desapareciendo. Después vé pájaros, caras que gesticulan, monos que corren, avanzan y vuelven a entrar en la pared; pollos que huyen y que ella quiere coger; en los tejados de las casas vecinas aparecen hombres armados de escopetas; a través de un agujero de la pared, ve el cañón de un revólver asestado contra ella; ve incendios por todas partes; las casas se hunden: todo desaparece. En medio del tumulto ve asesinar a su marido y a sus hijos... que gritan: «¡Fuego! ¡Al asesino!», que piden auxilio.

»Oye campanas, músicas, un ruido de máquina en la habitación inmediata; después cánticos, gritos confusos. Los árboles parecen danzar, cubiertos de globos de todos colores, que retroceden, aumentan y disminuyen de tamaño. Por momentos, inmensos incendios, diversamente coloreados, iluminan el horizonte» (1).

Esta tendencia a las alucinaciones visuales es tan pronunciada en los atacados de delirio alcohólico, que basta cerrarles los ojos y comprimirles suavemente, a través de los párpados, los globos oculares para que en el acto empiecen a sentir aquellas alucinaciones, refiriendo las historias más extrañas.

Los bebedores habituales de alcohol, aun cuando no hayan llegado nunca al estado de alcoholismo agudo o embriaguez, pueden padecer el delirio alcohólico por causas diferentes, como una enfermedad in-

fecciosa aguda (la pulmonía, por ejemplo), un cansancio o fatiga extraordinaria, etcétera.

En las funciones mentales, en la inteligencia, se observa bajo la influencia del alcohol, no excitación (ésta todo lo más, y de un modo pasajero, podrá referirse a los movimientos, a la reacción motora), sino lentitud, disminución en la producción y empeoramiento de la calidad de lo producido. En vez de ideas y juicios sensatos se producen frases vacías de sentido, retruécanos, vulgaridades y groserías. Alguna vez, por la disminución que, bajo la acción del alcohol, experimentan el sentido de la crítica y el juicio, el alcohólico reputa como producciones notables de su cerebro lo que no son más que tonterías sin sentido común.

Aunque, en casos verdaderamente excepcionales de gran potencia intelectual, la producción cerebral sea compatible durante un período más o menos largo, con la ingestión del alcohol, a veces en gran dosis, aunque se citen casos, como Edgar Poé, Verlaine, etc., que han escrito obras muy hermosas, a pesar de ser alcohólicos, el hecho no prueba nada, por ser, en primer lugar, excepcional, y, además, porque, como no se vive más que una vez, no podemos saber lo que esos mismos sujetos hubieran producido al haber vivido sin alcoholizarse, y, por último, porque casi en todos ellos la producción y la vida han sido notablemente acortadas por el alcoholismo.

El hábito contraído por Schiller de beber licores en los momentos de debilidad física fué progresivamente debilitando su genio poético. (Goethe.)

La excitación alcohólica nada tiene de común con la inspiración poética, a la que, por el contrario, estorba y perturba. (Gottschall.)

Hemos citado estos dos casos por referirse a la producción poética de pura fantasía, en la cual aun podría pensarse en una acción favorable, aunque pasajera, del alcohol. Vemos, con testimonios competentes, que no es así. La seria y trabajosa producción científica se ve perturbada siempre por la acción del alcohol. Ninguna

(1) Magnan, cit. por Ch. Richet. *Los venenos de la inteligencia*. Maucci, Buenos Aires.

producción científica puede realizarse con un cerebro alcoholizado.

Helmholtz, el más genial de los físicos modernos, decía, a los 70 años, que sus inspiraciones científicas habían sobrevenido siempre cuando su cerebro estaba tranquilo y despejado; nunca bajo la acción del alcohol. De un modo muy análogo se expresa Johanés Muller, el famoso fisiólogo.

El que la ingestión del alcohol en grandes dosis debilita de un modo progresivo las facultades mentales, hasta llegar a paralizarlas, es un hecho bien conocido, que se observa siempre en la intoxicación aguda por el alcohol o embriaguez. Hay una fase primera en la que disminuye la acción de freno que las funciones cerebrales más elevadas ejercen sobre todas las restantes: es el período primero de la embriaguez, durante el cual el sujeto alcoholizado se siente más libre, más despreocupado, y va poco a poco perdiendo el respeto que debe al prójimo y el que a sí propio se debe. Pierde también el dominio sobre sí y habla de todo, hasta de lo que no quisiera hablar; es incapaz de guardar un secreto. Es el período que vulgarmente se llama «mona», comparando, durante el mismo, al sujeto embriagado con este cuadrumano por las tonterías y payasadas que realiza a causa de la falta de dominio sobre sí propio, de respeto a los que le rodean y de rapidez y facilidad de las reacciones motoras.

Hay un segundo período en que, haciéndose el individuo cada vez menos cargo de lo que pasa y sucede a su alrededor, víctima de alucinaciones visuales y auditivas, creyéndose molestado y ofendido, reacciona brutal y groseramente. Es el período que se llama de «león», aquel en que sobrevienen las disputas, las riñas, los crímenes, inconscientes y ciegos de los alcohólicos.

Por último, el alcohol ataca a la médula y al bulbo raquídeo, y viene la pérdida de la energía muscular, la parálisis, el vómito, la resolución muscular, la pérdida absoluta del conocimiento. Es el período del «cerdo». Realmente en él la persona parece por su aspecto indigna del nombre de hombre y más parecida a ese animal doméstico.

Además de estos efectos del alcohol en el sistema nervioso, hay, como hemos dicho, efectos más o menos marcados en todos los aparatos. En el aparato circulatorio hay relajación y dilatación de los vasos periféricos, que produce el enrojecimiento típico de la cara del alcohólico, y el aspecto no menos típico de su nariz. Disminuye la presión de la sangre en los vasos; la sangre va por ellos con menos fuerza; los latidos del corazón son más débiles, al principio algo más rápidos, después más lentos. Hay, por consiguiente, perfecto derecho a decir que el alcohol debilita la circulación, que es falso que sea un excitante de la misma.

Como el alcohol ataca a los glóbulos rojos, disminuyendo la capacidad que poseen de absorber el oxígeno, éste llega en menor cantidad a todos nuestros órganos y tejidos, disminuyendo en ellos la producción de combustiones y de calor. La sangre va enfriándose; el descenso de la temperatura del alcohólico es tanto mayor cuanto más baja es la temperatura del ambiente. Muchos alcoholizados mueren en invierno de frío en medio de la calle.

Por esta falta de oxígeno siente el organismo hambre de aire, los movimientos respiratorios se aceleran, hay «disnea». Los sujetos alcoholizados se cansan y se fatigan, son mucho menos resistentes que aquellos otros que no beben alcohol.

Contrariamente a lo que algunos autores han afirmado, es falso en absoluto que el alcohol sea alimento (alimento de ahorro, como pretendían); es un veneno, como el arsénico y la belladona. Podrá ser medicamento en algunos casos, pero nunca alimento.

No es verdad que haga al hombre más enérgico ni más fuerte; se ha podido demostrar todo lo contrario por medio de exámenes muy detenidos hechos con diferentes aparatos (dinamómetro, ergógrafo). La fuerza muscular disminuye rápidamente bajo la acción del alcohol. El sujeto que bebe alcohol en cualquiera de sus formas es menos resistente para toda clase de trabajos y de actividades que aquellos otros que no beben. Esto se sabe ya muy bien

por los que tienen que realizar grandes marchas, ascensiones de montañas, etc. Los monjes del monte de San Bernardo no dan nunca vino ni bebidas alcohólicas a los viajeros, sino café. Nuestros montañeses del norte de Aragón no beben el día que van a atravesar el puerto.

En los ejércitos en campaña, o durante las maniobras, se han comprobado asimismo los desastrosos efectos de las bebidas alcohólicas. Ya el barón de Larrey, médico de Napoleón, señalaba los malos efectos del alcohol y la influencia favorable de la prohibición del Corán en los mahometanos durante la campaña de Egipto. En la famosa retirada de Rusia, en 1812, murieron más pronto y en mayor proporción los soldados que tomaban bebidas alcohólicas.

En el ejército inglés se ha demostrado que los bebedores de té son mucho mejores soldados que los no abstemios; en la campaña de 1874 contra los Aschantis, murieron aquéllos en mucha menor proporción que éstos. Según el general Wolseley, la supresión del ron, que antes se concedía a los soldados, ha dado grandes resultados. De modo análogo se expresa Evelyn Wood, el famoso caudillo de la guerra de Crimea: los mejores y más valerosos soldados y marineros son los que no beben alcohol en ninguna forma. Las mismas observaciones han podido llevarse a cabo en la campaña de Egipto y del Sudán; en ella Kitchener, el actual Ministro de la Guerra de Inglaterra, prohibió en absoluto el consumo de bebidas alcohólicas, y los resultados fueron maravillosos.

El famoso general francés Gallieni afirma que una gran experiencia le ha convencido de que la privación del alcohol en los climas tropicales es tal vez la causa que más contribuye a sostener las fuerzas físicas y morales de los ejércitos.

Otro general inglés, Frederic Treves, añade que los soldados que consumen bebidas alcohólicas no pueden ni marchar, ni trabajar, ni resistir las penalidades de las campañas como aquellos otros que no beben. En la famosa retirada de Ladysmith, cuando la guerra de los boers, los primeros soldados que cayeron bajo la acción del

calor no fueron ni los más altos, ni los más bajos, ni los más gordos, ni los más flacos: fueron los que tomaban alcohol.

Por todos estos motivos se tiende a suprimir el consumo del alcohol en el ejército. En los Estados Unidos, desde hace muchos años, se ha reemplazado la ración de vino del soldado por café (1). En Francia se viene disminuyendo el consumo del alcohol desde 1833. En Suecia, desde 1870, y en Inglaterra, desde 1875, se ha suprimido la ración de aguardiente, y desde 1840 se había prohibido ya su venta en los cuarteles. En Bélgica, desde 1886; en Rumania, desde 1899, y en Francia, desde 1900, hay prohibición absoluta de vender en las cantinas militares ninguna bebida alcohólica. Desde 1903 está prohibida la venta de vino y cerveza en los campamentos suecos.

No hay para qué mencionar, por ser sobradamente conocidas, las recientes medidas prohibitivas del consumo del alcohol en Rusia, Francia, Inglaterra, etc.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UN FARO DE LAS IZQUIERDAS

D. Francisco Giner,

por A. Royo Villanova.

«Tribuna de las izquierdas españolas» quiere ser *Vida Nueva*, y no creo que pueda servir mejor su mote y su programa que divulgando las ideas de un viejo maestro que en tiempos de fiera reacción mostró siempre su fe en la libertad. Porque lo peor para las izquierdas no es que estén divididas, sino que están desorientadas, y el desdén con que entre los que se dedican a la política se suele mirar el aspecto doctrinal de los problemas quita a toda solución que se intenta el menor atisbo de seriedad y la convierte en un expediente, en

(1) Sabido es que a la fecha en Norte América impera la *ley seca* y que se hacen esfuerzos en otras naciones por implantarla.—(N. de la D.)

una habilidad, en una fórmula, en un recurso para salir del paso.

Los discípulos y admiradores de don Francisco Giner de los Ríos acaban de publicar el tomo V de sus «Obras completas», el titulado *Estudios jurídicos y políticos*, que comprende diversos trabajos escritos por el maestro en los años 1866-1872, y recogidos por el autor en un volumen en 1875, a raíz de haber sido separado de su cátedra por el marqués de Orovio.

¿Pero puede tener interés de actualidad lo que fué escrito hace 50 años? ¡Ya lo creo! Más vieja es la *Quinta sinfonía* de Beethoven, y conserva su frescura y su juventud y su gracia, sobreviviendo a muchas páginas musicales que nacieron después y que pasaron por el mundo sin pena ni gloria.

He aquí lo que decía D. Francisco Giner con la fecha de 1.º de septiembre de 1875:

«Cuando en la secular corrupción y decadencia y entumecimiento de nuestro espíritu nacional es uso blasfemar de la vida y desesperar del remedio, y elegir entre la complicidad y la indiferencia ante los males de la patria—dos formas de una sola ignominia—, templemos el ánimo más y más cada vez en la serena contemplación de las ideas, aguardando y preparando su hora, sin inquietud por la tardanza, sin ira por la contrariedad, sin sorpresa por la defección, sin abatimiento y hasta sin desdén por el temor y la enemiga de los hombres; sin abandonarse, en fin, a sentimientos que dicen bien con la preocupación y mal con la justicia. Vive ésta, no a la verdad, de servil complacencia, mas tampoco de estragos, ni furia, ni rebelión, ni venganza; ignora las represalias, compadece la cobardía, padece alegre por todos, y lucha y trabaja aún para sus propios contrarios, a quienes sólo pena por remover su endurecido espíritu y abrir en él camino a su regeneración y vida nueva.»

¿No son estas hermosas palabras de innegable actualidad?

¿Hay diferencia esencial entre este trozo de avidez intelectual de un viejo maes-

tro y el programa joven y viril y optimista del prospecto en que anuncia su reaparición el semanario *España*?

El año 1867 escribió Giner una interesante monografía sobre *el derecho de propiedad*, y allí escribe estas elocuentes palabras:

«Aquí, como en tantas otras cosas, van al mismo paso la injusticia de los Gobiernos y la de los súbditos. No violan menos que aquéllos la ley racional de la propiedad la codicia y rapacidad del propietario y su ignorancia y desprecio de la naturaleza, la disipación de la fortuna, raras veces consagrada (ni aun con provecho propio) a fines generosos y nobles: el egoísmo, en fin, que preside por lo común a esta relación tan respetable como la que más, y al cual ciertamente viene a poner digno correctivo la tiránica usurpación del Estado.»

¡Digno correctivo! ¿Podrán añadir mucho a ese concepto los que propugnan reformas fundamentales en el derecho de propiedad acentuando su función social?

En *La política antigua y la política nueva* (1868-1872) decía el maestro:

«La democracia ha presentado en nuestros días grandes afirmaciones; pero, de un lado, aquellos vicios, y de otro, la escasa cultura de las clases a quienes se abraza para compensar con su peso material el de los antiguos partidos gobernantes, tuercen su primera dirección aun contra sus mejores deseos, y la empujan fatalmente hacia ese *despotismo de la libertad*, impío sacrilegio que, por desgracia, no bajó al sepulcro con Robespierre. Por esto señala el advenimiento (harto prematuro en verdad) del *cuarto estado* a las funciones políticas: el *pueblo* es para ella, no la comunidad social en toda la variedad y riqueza de su interior organismo, sino la masa atomística de los individuos en abstracto, y su tendencia irresistible, la de fundar el privilegio de *una* clase sobre las ruinas de los privilegios de los demás.»

¿Quién no ve en estas palabras un atisbo de lo que luego se ha escrito sobre la transformación de la dictadura del *proletariado* en la dictadura de un partido o de

un hombre? ¿En los libros que se anuncian de Pestaña y de Seguí no se ve la misma preocupación por la libertad y el mismo horror a todo despotismo?

Véase, pues, lo que escribe más adelante:

«En vano hombres preocupados, que podrían parecer más ganosos quizá del aplauso político de las llamadas *clases conservadoras* que del triunfo de la razón y la justicia, han maltratado, escarnecido y ridiculizado con imperdonable ligereza a comunistas y socialistas: recurso harto más cómodo y fácil que juzgar a doctrinas y personas con ese respeto y equidad positiva—no neutra, escéptica e indiferente—que es prenda segura de imparcialidad y la mitad del camino para el acierto. Formulados estos sistemas por espíritus apasionados, si ha de hallarse, en medio de la febril exaltación que a los más de ellos distingue, señales de razón, hay que separar con paciente cuidado toda aquella hojarasca de extravagancias y paradojas. Y entonces, una vez hecha esta distinción entre la letra y el espíritu—digámoslo así—, de estas doctrinas se recoge abundante cosecha, que paga con usura la fatiga de la interpretación.»

He aquí un hombre de izquierda que, sin ser socialista ni comunista, estudia sus doctrinas con respeto y sabe hallar en ellas un elemento positivo de aportación jurídica y social al progreso constante de la Humanidad.

Por último, en su estudio sobre *La soberanía política* (1872) censura D. Francisco Giner la excesiva importancia que se da al elemento formal de las organizaciones políticas, y escribe inquiriendo sus causas:

«¿Vendrá de que ese elemento es, por decirlo así, más material y tangible, y, por consiguiente, más atractivo para la edad y grado de cultura sobre que aun no ha llegado a elevarse la Humanidad? ¿O será que, como ha dicho Guillermo de Humboldt, el hombre prefiera el poder a la libertad, ya que ésta, considerada como libertad exterior, con relación al Estado, no le asegura sino la mera *posibilidad* de

obrar indiferentemente dentro de un cierto círculo, en tanto que el poder es la acción misma, con todos los atractivos de un vasto teatro y de fines e intereses más aparentes que los encomendados al oscuro esfuerzo del individuo, el cual, si lucha, si sucumbe, si vence, es en el secreto de la conciencia, en la intimidad de la familia y de las esferas inmediatas, donde se engendran la luz y el calor que alimentan más tarde toda la vida social?»

Para glosar este párrafo debidamente habría que salir de los límites de un comentario periodístico. Apuntemos, sin embargo, dos sencillas sugerencias. Primera, la superstición del Gobierno y la cándida ilusión en su eficacia puede engendrar el servilismo de los súbditos y la deserción cobarde de los ciudadanos que abdican en el Poder aquellas actividades inalienables en quienes son la fuente única de todo acierto y de todo error político. Segunda, la reacción contra esa excesiva preponderancia del Poder político engendra su total supresión en el comunismo sindicalista, el cual sustituye la acción *teatral* del Gobierno por la única labor del individuo reunido y pluralizado en el Sindicato, cuyas energías concertadas se condensan en la llamada *acción directa*.

Véase, pues, cómo son de actualidad los libros de D. Francisco Giner.

Suenan a cosa más nueva y más fresca que el proyecto de Sindicación obligatoria y el programa político y administrativo del Sr. Puig y Cadafalch...

 LIBROS RECIBIDOS

The Smithsonian Institution. — *Annual report of the Board of Regents... for the year ending June 30 1918.*—Washington, Government Printing Office, 1920.—Donativo de The Smithsonian Institution.

Jiménez Landi (D. Pedro).—*Astrofísica: Estudio geométrico de la influencia de la rotación solar en la variación de la latitud de las protuberancias.*—Madrid, Ed. Arias.—Don. del autor.

Benito Endara (D. Lorenzo).—*Discurso*

leído en la solemne inauguración del curso académico de 1921 a 1922.—Madrid, Imprenta Colonial, 1921.—Don. de la Universidad Central.

Universidad de Madrid.—*Memoria-Estadística correspondiente al curso de 1919 a 1920*.—Madrid, Artes Gráficas Plus Ultra, 1921.—Don. de ídem.

Gómez-Moreno (M.).—*Introducción a la Historia Silense, con versión castellana de la misma y de la Crónica de Sampiro*.—Madrid, 1921.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Bordás (Manuel).—*La profase de reducción en la ovogénesis de «Dendrocœlum Lacteum» Oerst.*—Madrid, 1921.—Don. de ídem.

Obenberger (Dr. Jan).—*Buprestides nouveaux de Fernando Póo et de la Guinée espagnole*.—Madrid, 1921.—Don. de ídem.

Pedrell (Felip) y Anglès (Mr. Higini).—*Els madrigals i la missa de difunts d'en Brudieu. Transcripció i notes històriques i crítiques*.—Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1921.—Don. del Institut.

República Oriental del Uruguay.—*Legislación escolar vigente. 1906-1918*.—Montevideo, Imp. Nacional, 1921.—Donativo del Ministerio de Instrucción pública.

Sarmiento Laspiur (Eduardo).—*Nuevo sistema de derecho internacional* (10 ejemplares).—La Plata, M. García, editor, 1921.—Don. del editor.

Instituto de Reformas Sociales.—*Leyes extranjeras de reforma o transformación del régimen de salariado*.—Madrid, M. Minuesa, 1921.—Don. del Instituto.

Idem.—*Anteproyecto de reforma de la ley de 12 de junio de 1911, relativa a construcción de casas baratas*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Don. de ídem.

Idem.—*Información relativa al proyecto sobre sindicación obligatoria*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Don. de ídem.

Idem.—*Catálogo de publicaciones del Instituto de Reformas Sociales en marzo de 1921*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Donativo de ídem.

Idem.—*Estadística de los accidentes*

del trabajo ocurridos en el año 1919.—Madrid, Minuesa, 1921.—Don. del Instituto.

Instituto de Reformas Sociales.—*Contestación al cuestionario de la oficina internacional del trabajo, relativo a la prohibición de la cerusa en la pintura*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Don. de ídem.

Idem.—*Memoria general en la inspección del trabajo correspondiente al año 1919*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Don. de ídem.

Arenas López (Anselmo).—*Viriato no fué portugués, sino celtíbero*.—Guadalajara, Establecimiento tipográfico «La Minerva», 1900.—Legado Sales y Ferré.

Tenorio (Nicolás).—*Las milicias de Sevilla*.—Madrid, Tipografía de la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 1907. Leg. ídem.

Doperto (Severiano).—*Cancionero popular turolense*.—Madrid, Fernando Fé. Leg. ídem.

Labra (Rafael M.^a de).—*Introducción a la historia de las relaciones internacionales de España*.—Madrid, Imprenta del Asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1896.—Leg. ídem.

Macpherson (G.).—*Los habitantes primitivos de España*.—Madrid, Aribau y Compañía, 1876.—Leg. ídem.

Fournier González (Gervasio).—*Origen del pueblo vasco español*.—Valladolid, Tipolitografía de Saturnino Pérez, 1905.—Leg. ídem.

Vidart (Luis).—*Colón y Bobadilla* (conferencia).—Madrid, Sucesores de Rivadeneira, 1892.—Leg. ídem.

L'Amérique latine et «Le Figaro».—París, 1909.—Leg. ídem.

Blázquez y Delgado Aguilera (Antonio).—*Elogio de Don Pelayo* (discurso).—Madrid, Fortanet, 1910.—Leg. ídem.

Bonilla y San Martín (Adolfo).—*El Embajador Fuensalida*.—Madrid, Bernardo Rodríguez, 1907.—Leg. ídem.

Las causas del hundimiento en la Catedral de Sevilla (Memoria).—Sevilla, Plaza de la Constitución, 7, 1888.—Legado ídem.