

Bakunin, Kropotkin, Mella  
Robin, Faure, Pelloutier

# ESCRITOS ANARQUISTAS SOBRE EDUCACIÓN



Introducción, selección y comentarios de  
Félix García Moriyón

GRUPO



CULTURAL

ZERO

# ESCRITOS ANARQUISTAS SOBRE EDUCACIÓN

BAKUNIN, KROPOTKIN, MELLA,  
ROBIN, FAURE Y PELLOUTIER

Introducción, selección y comentarios de  
Félix García Moriyón

Colección: Clásicos, «Educación», nº1

Edita: Grupo Cultural Zero. Lérida, 82. 28020 Madrid

Tfno. 279 71 99

© G.C. Zero, Mayo, 1986

© Félix García Moriyón de las introducciones

© Matilde Santos Díaz de las traducciones

ISBN 84-317-0584-1

DL.: M-15486-1986

Fotocomposición: Herrata, S.A. C. Alejandro González.

Imprime Gráficas Peñalara, S.A. Ctra. Villaviciosa-Pinto., km. 15,180. Fuenlabrada

## Contenido

INTRODUCCIÓN: LOS PEDAGOGOS ANARQUISTAS .....	6
Una Larga Tradición .....	6
La Enseñanza Antiautoritaria .....	9
La Enseñanza Integral .....	12
Educación y Revolución.....	15
Selección Bibliográfica .....	18
PRIMERA PARTE: LA TEORÍA .....	19
Introducción .....	19
Miguel Bakunin: La Educación Integral .....	21
Pedro Kropotkin Trabajo Cerebral y Manual.....	35
Ricardo Mella: Cuestiones de enseñanza .....	50
El problema de la enseñanza .....	50
¿Qué se entiende por racionalismo?.....	54
Cuestiones de enseñanza .....	56
El verbalismo de la enseñanza .....	60
SEGUNDA PARTE: LA PRÁCTICA.....	63
Introducción .....	63
Paul Robin: La educación integral .....	65
II. Ejercicio de los órganos de los sentidos. sin auxiliar .....	70
III. Empleo de los auxiliares de los sentidos .....	71
IV Aberraciones de los sentidos.....	73
V Ejercicio de los órganos activos .....	74
VI. Forma de la escritura y de los distintos idiomas .....	75
VII. Escuchar, leer, hablar, escribir.....	76
VIII. Otros procedimientos de transmisión de pensamientos .....	78
IX. Juicio, memoria, imaginación .....	82
Sebastián Faure: La Ruche (La Colmena).....	84
Breves indicaciones.....	84
Con qué fin y cómo he fundado «la Colmena».....	85
Lo que es La Colmena.....	86
Dirección .....	87

Los colaboradores .....	88
Nuestros Niños .....	90
Pequeños. Medianos. Grandes .....	91
Preaprendizaje .....	91
Seres completos.....	93
Nuestros talleres .....	94
Nuestro presupuesto .....	96
Confianza en el futuro .....	96
Ideal y Realidad.....	97
Importancia del método.....	97
El niño debe ser él mismo .....	99
Sistema de clasificación .....	100
Caso de conciencia insoluble .....	101
Educación moral.....	102
Fernando Pelloutier: servicio de enseñanza .....	113

# INTRODUCCIÓN: LOS PEDAGOGOS ANARQUISTAS

## Una Larga Tradición

Nunca resulta del todo sencillo poner mojones en la historia para indicar dónde comienzan y dónde terminan las lindes de cada época o de cada etapa histórica significativa. Los acontecimientos recubren corrientes diversas, en dimensiones también variadas de la vida y anhelos de los seres humanos, que se entrecruzan, se solapan y se encabalgan difuminando los contornos. Más todavía se complica la cuestión si tenemos en cuenta que no existe un avance lineal, sino que aparecen constantemente pequeños o grandes retrocesos, estancamientos y aceleraciones, que no necesariamente están sincronizados según nos fijemos en la cultura, la economía, la política o la educación, por mencionar ámbitos específicos. El conjunto puede ofrecer, visto desde lejos, una cierta sensación de coherencia y continuidad, en el que, a lo sumo, podemos hablar, como Reclus, de evolución y revolución sólo para distinguir los períodos en que las cosas suceden con mayor rapidez y aquellos en que sólo suceden pequeños cambios casi imperceptibles.

El mundo contemporáneo tiene como fecha de nacimiento un largo proceso, el de la ilustración, y un rápido estallido, la Revolución Francesa, siendo ambos los que van a marcar algunas de las características decisivas del siglo XIX y en gran parte del XX. Si quisiéramos simplificar rápidamente el hilo conductor, el nervio, de ambos procesos, deberíamos prestar especial atención a la confianza en la razón, en la capacidad de los seres humanos para organizar racionalmente su vida, no teniendo que depender por más tiempo de las desigualdades marcadas por el nacimiento y consolidadas por un injusto reparto de la riqueza. Libertad, igualdad y fraternidad, que formaban un todo inseparable, se convierten en el santo y seña en el que se condensan todas las expectativas puestas por ilustrados y revolucionarios en el nacimiento de una sociedad mejor. La burguesía y el proletariado del siglo XIX van a recoger esta herencia; los primeros, para traicionarla; los segundos, para intentar realizarla plenamente. La ruptura se produce en la misma revolución, con el enfrentamiento de Babeuf y los Iguales que termina con la ejecución de aquél; unos decenios más serán suficientes para que en la revolución de 1848 esa ruptura sea algo definitivo, y la clase obrera siga un camino no sólo diferente, sino enfrentado al de la burguesía. Basta recordar, a título de ejemplo, la ruptura que se produce en España entre los republicanos federales y los anarquistas, bien relatada por el propio Anselmo Lorenzo.

A pesar de esta ruptura, los anarquistas van a ser, de las diferentes corrientes socialistas, la que mantenga con más fuerza alguno de los postulados revolucionarios de los ilustrados, lo cual es claramente visible en el campo de la educación. Hay en el fondo una misma confianza en la capacidad de la razón para transformar la sociedad humana, venciendo los prejuicios creados por la ignorancia, por la superstición y por una educación puesta al servicio de las clases dominantes para mantener sometida a toda la población. La ignorancia es denunciada como el alimento de la esclavitud, y la razón es la guía que conducirá a los seres humanos a liberarse de la opresión y de la explotación impuestas por el oscurantismo y el egoísmo de los privilegiados. No es extraño, por tanto, que el Congreso de la F.R.E. celebrado en Córdoba insista en el círculo vicioso que se establece entre la ignorancia y la miseria, reclamando la instrucción como camino

imprescindible para liberarse del privilegio y de la injusticia. Por eso, el Congreso afirma con fuerza: «sería un crimen si no fijásemos en ella (la educación) la vista, dirigiendo parte de nuestras fuerzas al planteamiento de la enseñanza, de la instrucción revolucionaria socialista del obrero. Ella es la palanca que removerá y aniquilará el viejo mundo consolidando una revolución completa que, regenerándonos del yugo de la ignorancia, nos allanará el camino de nuestra regeneración social)».

Esta afirmación es muy similar a la que ya habían hecho Babeuf, Buonarroti o Marechal; Buonarroti, en la *Conspiración de los iguales*, afirma que «sólo protegiendo los talentos y el conocimiento de los derechos del hombre se pueden destruir todos los prejuicios y llevar al género humano a que goce de la igualdad y de la libertad y establecer así el reino de la verdad en la tierra». Más adelante, en otro texto, mantendrá esa confianza en la educación, afirmando que «entre los medios que se puedan imaginar para combatir a la ambición y a la avaricia, inspirar nuevas costumbres y dar a la bondad natural del pueblo toda la fuerza de la que es capaz, uno solamente, por cuanto lentos sean los efectos, es infalible si los reformadores políticos saben utilizarlo en toda su extensión: la educación». Textos similares podremos seguir encontrando en autores anarquistas muy posteriores, que, en su afán de educar y de difundir los avances científicos y culturales entre las clases populares, llegarán a aceptar, a veces acriticamente, los planteamientos del positivismo decimonónico, que también depositaba una gran confianza en la capacidad de alcanzar cambios sociales a través de la educación y la difusión de la ciencia. Las revistas anarquistas estaban siempre abiertas a incluir noticias y reseñas de divulgación científica sobre los temas más generales, prestando especial atención a algunos aspectos de educación general, como podría ser la higiene corporal o una cierta medicina preventiva; por el mismo motivo, estuvieron también siempre abiertas a nuevas aportaciones, habitualmente lejos de las preocupaciones de otras corrientes socialistas, como podría ser la atención que desde el principio mostraron a los temas de educación sexual.

De todas formas, no se puede decir que los anarquistas fueran unos ingenuos y que no hubieran sido conscientes de todo lo que había cambiado desde la Revolución Francesa. Esa atención a la educación o, en un sentido muy general, a la divulgación científica, no les distraía ni un momento del interés central de un movimiento obrero que luchaba por la emancipación de la humanidad, aboliendo la explotación propia del sistema capitalista y la opresión del Estado. Basta leer alguno de los textos que incluimos en esta antología, como pueden ser los de Bakunin, para darse cuenta de que eran plenamente conscientes de que el cambio en la educación era una condición necesaria, pero no suficiente para cambiar la sociedad. Si los obreros y campesinos no rompen su ignorancia, no podrán enfrentarse al orden social injusto; pero sólo la ruptura de ese orden social, la abolición de la propiedad privada y del Estado, serán las que abran el camino a la instauración de una sociedad distinta.

Reciben, por tanto, toda una pasión pedagógica de la Ilustración y de los Ilustrados; la mantienen viva a lo largo de los siglos XIX y XX, dedicando a la educación mucho tiempo e interés; pero la educación es una pieza de un proyecto revolucionario más amplio. Es decir, los anarquistas no sólo creen en la fuerza de la educación para liberar a la humanidad, sino que están proponiendo una revolución integral que, si no contara con la base de una sólida educación, no sería una tal revolución. Para el cambio social que ellos buscan no bastará con cambiar las relaciones sociales, aunque sea imprescindible, sino que será necesario igualmente contar con unos hombres nuevos capaces de desarrollar unas relaciones sociales igualmente nuevas. Y estos no aparecen de la noche a la mañana porque se haya asaltado la Bastilla o el Palacio de

Invierno, sino como resultado de un largo proceso pedagógico en el que, al hilo de las luchas y enfrentamientos con la burguesía y el Estado, las personas han ido aprendiendo a ser libres y solidarias, a no delegar en nadie, a asumir su propia e irrenunciable participación en la gestión de los problemas que afectan a la comunidad. Por otra parte, si pretendemos formar personas capaces de decidir por sí mismas, capaces de sacudirse la opresión y no volver a caer en ella, hay que educarles desde pequeños, fomentar en ellos el sentido crítico y la autonomía personal, así como unos valores de solidaridad y libertad. La lucha contra la opresión y la explotación no se hace sólo en las fábricas y en el campo, sino también en la familia y la escuela, en la que los anarquistas, con gran agudeza, ven unos pilares muy sólidos del sistema capitalista, precisamente porque transmiten unos valores que luego favorecen la actuación del patrón y del policía.

Es esta concepción integral de la revolución la que tiene un papel central y la que confiere a los anarquistas un aire específico en el que la educación tiene tanta importancia. Es más, a diferencia de otros grupos socialistas, en el seno del anarquismo hubo una constante preocupación por el tema, lo que hizo, por ejemplo, que los grandes pensadores le dedicaran bastante espacio a la educación, como es el caso de Bakunin o Kropotkin; los que no lo hicieron tienen un pensamiento que está profundamente tenido de pedagogía, como sería la obra escrita de Proudhon o de Malatesta y Abad de Santillán. En definitiva, todo el movimiento estaba implicado en la pedagogía, motivo por el cual proliferaban las publicaciones en las que se ejercía, como ya comentábamos, una labor de divulgación, o proliferaban también multitud de pequeños y grandes ateneos libertarios en los que se asumía una labor realmente educativa orientada a dar conciencia revolucionaria a los obreros y campesinos o simplemente a ofrecer educación a quienes entonces no podían asistir a escuelas. La lectura de revistas, folletos, panfletos, era un componente esencial de la militancia libertaria, para poder a continuación transmitir lo aprendido a otros compañeros, extendiendo así el ideal revolucionario que conduciría a la nueva sociedad.

Por eso mismo estuvieron también en contacto con los movimientos de renovación pedagógica que fueron surgiendo a lo largo del siglo XIX, dedicados a cambiar toda una concepción periclitada de la escuela. El conjunto de escuelas racionalistas que surgió en Cataluña de forma especial se situaba claramente en la vanguardia de esos esfuerzos de renovación que en toda Europa y Estados Unidos crecían entonces. Del mismo modo, experiencias como la de Cempuis o La Ruche se encontraban entre lo más avanzado que entonces se hacía. Toda esa renovación había comenzado con la obra de Rousseau y los anarquistas recogieron las ideas fundamentales del ginebrino, especialmente las que ponían al niño como centro del proceso pedagógico intentando desarrollar al máximo sus posibilidades y hacer de él un niño libre. También supieron recoger las grandes intuiciones de Fourier quien había insistido en la necesidad de educar al niño más por el juego que por la disciplina, planteando una educación antiautoritaria, o habría subrayado la importancia de la educación y de la unión del trabajo intelectual y manual en las escuelas. Pero también estaban próximos a otros grandes educadores como Dewey quienes habían descubierto la importancia de plantear una educación activa en la que los niños no fueran obligados a recibir pasivamente todo lo que los maestros quisieran imponerles. Y los anarquistas no sólo se dedicaron a recibir y aplicar esas nuevas corrientes que poco a poco se iban abriendo paso en las escuelas europeas, sino que estuvieron ellos mismos en primera línea, aportando innovaciones, practicando métodos

auténticamente revolucionarios que posteriormente serían aceptados o creando movimientos y ligas de pedagogos para difundir los nuevos planteamientos educativos.

## La Enseñanza Antiautoritaria

Una de las características centrales del planteamiento pedagógico, de los anarquistas es su antiautoritarismo, lo cual, por otra parte, estaba totalmente de acuerdo con sus planteamientos políticos y sindicales globales. Si era imprescindible suprimir el Estado, ello sería imposible sin abolir tanto la opresión que aquél genera como la sumisión que fomenta entre los seres humanos, y los lugares en los que esa sumisión se desarrolla, como la familia y la escuela. Godwin, con ideas tan próximas a las del anarquismo posterior, vio claramente la importancia de la educación, pero también los nuevos peligros que encerraba si se realizaba un proyecto de sistema escolar nacional dependiente del gobierno. De hacerlo así, estaríamos poniendo en manos de un agente tan poco fiable como el gobierno un instrumento poderosísimo que le ayudaría a reforzar su poder y fomentar sus instituciones. La educación dejaría de ser automáticamente un instrumento fundamental para la emancipación de los seres humanos y se convertiría en una escuela de sumisión, en la que ante todo se buscaría formar «buenos ciudadanos».

El autoritarismo que se rechaza es algo que está en contra de los planteamientos pedagógicos iniciados por Rousseau que ponen en el niño y sus propios intereses el centro de la educación y que entienden ésta más como pleno desarrollo de sus posibilidades que como transmisión de un conjunto de valores socialmente admitidos. Los anarquistas aceptaron este paidocentrismo inicial siendo incluso bastante más rigurosos y coherentes que el propio Rousseau, quien en la práctica tenía tendencia a un control excesivo de todo lo que el niño hacía. No obstante, en ningún momento entendieron el antiautoritarismo de una forma simple e inmediata, sino más bien como un largo proceso que debe animar todo el período educativo aunque de forma distinta según el momento del que se trate. El objetivo final será, evidentemente, el conseguir que los niños sean dueños de su propia vida y que no se dejen oprimir ni explotar; para ello habrá que hacerles ver que no se debe una obediencia ciega al maestro, como tampoco se debe ese tipo de obediencia a las autoridades sociales. Pero esto se consigue sólo si respetamos el propio proceso de desarrollo del niño.

Bakunin fue bastante claro en este sentido y mantuvo una posición que goza de bastante audiencia en el ámbito de la pedagogía. Muchas veces citado, volvemos a hacerlo aquí por la claridad con que expone su pensamiento: «El principio de autoridad constituye en la educación de los niños el punto de partida natural; es legítimo y necesario cuando se aplica a niños de tierna edad en un momento en que su inteligencia de ninguna manera está desarrollada. Pero en la medida en que su desarrollo total y por consiguiente el de su educación, implica la gradual negación del punto de partida, esa autoridad debe desaparecer, dándole al niño una creciente libertad. Toda educación racional no es otra cosa en el fondo que la abolición progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad, siendo necesariamente el propósito último de la educación al desarrollo de hombres libres imbuidos de sentimientos de respeto y amor hacia la libertad de los demás. Así, el primer día de la vida escolar – la escuela recibe a los niños que apenas han comenzado a balbucear – debe ser el de mayor autoridad y el de ausencia casi total de libertad; pero su

último día será el de mayor libertad y el de abolición absoluta de todo vestigio del principio de autoridad». El hilo conductor queda así suficientemente claro; estar en contra del autoritarismo no significa en ningún momento plantear una educación permisiva, igualmente nociva, sino eliminar lo que impide el normal desarrollo del niño.

En definitiva, de lo que se trataría, utilizando una terminología más moderna, sería de favorecer el paso de una etapa del desarrollo infantil caracterizada por la heteronomía a otra con la autonomía como eje central. Normal es, por tanto, que el niño pequeño se vea sometido de alguna manera a los adultos; lo anormal, el semillero de todo tipo de posteriores sumisiones asistirá en que ese período se prolongue más de lo debido, en que se robe al niño el protagonismo de su proceso educativo, haciéndole creer que todo lo que va alcanzando se lo debe a los adultos, a sus maestros, y que nada parte de él. Si le inculcamos esto, estará preparado para seguir obedeciendo posteriormente a los patrones, a los policías o a cualquier autoridad opresora. La meta y objetivo de todo proceso educativo consiste por el contrario en conseguir que el niño llegue a pensar por sí mismo, que no delegue en nadie su propia capacidad de decidir, que sea su propio dueño y dueño de sus actos. Y ese objetivo vale igualmente cuando hablamos de la educación en un sentido más general, cuando hacemos referencia a la educación de los obreros, a quienes es necesario despertar para que sean capaces de rebelarse contra montañas de sumisión y resignación.

No obstante, una opción clara y decidida por el antiautoritarismo implica algunos problemas difíciles de resolver que, como era de esperar, provocaron división de opiniones en el seno de los pedagogos anarquistas. Algunos, posiblemente la mayoría, quieren ser radicales hasta el final y no admiten desviarse lo más mínimo del respeto inicial concedido al niño; por eso mismo insistirán en que al niño no hay que imponerle absolutamente nada, que hay que dejar que crezcan en él sus propios intereses y opciones sociales, incluso corriendo el riesgo de que esas opciones estén en contra del mismo ideario libertario. Otros no pretenden llegar a tanto y conciben la educación antiautoritaria como un proceso en el que se fomenta el espíritu de rebelión en los niños y se les enseña a enfrentarse con el sistema social injusto en el que han nacido, corriendo incluso el riesgo de ser acusados de adoctrinar a los niños más que de educarles. La polémica tuvo especial interés en España, puesto que enfrentó a Ricardo Mella, partidario de la primera opción, con un Ferrer Guardia, partidario de la segunda. Bien es cierto que Ferrer no debe ser considerado un anarquista, pero indudablemente su labor pedagógica gozó de una gran audiencia entre los medios anarquistas y estuvo en contacto también con las experiencias que desarrollaba entonces Paul Robin.

Posiblemente el más radical en este sentido fue Tolstoi. Al igual que pasa con Ferrer, el gran escritor ruso no puede ser considerado propiamente un anarquista; en su momento fue un tema discutido en la prensa libertaria, pero las creencias religiosas profesadas por Tolstoi le separaban de convicciones profundas de los anarquistas. No obstante, desde el punto de vista pedagógico tuvo también una enorme audiencia, pues sus concepciones coincidían sustancialmente con la tradición pedagógica anarquista. La escuela de Yasnaia Poliana era tan radical e innovadora como la de Robin o Faure e incluso las aventajaba en la aceptación hasta sus últimas consecuencias de la libertad de los niños, pues en su escuela nada era obligatorio, ni los horarios, ni la asistencia a clase, ni los programas, ni las normas disciplinarias. Sólo el movimiento pedagógico de las comunidades escolares de Hamburgo, desarrollado durante la República de Weimar llega a conclusiones tan radicales y las aplica en la práctica; Berthold Otto, Gustave Wyneken y sus compañeros llegaron hasta el final, configurando, junto con Tolstoi, los puntos de referencia imprescindibles

para cuestionar un tema tan complejo como el de las relaciones entre libertad y autoridad. Ni siquiera la célebre experiencia de Neill en Summerhill será tan consecuente.

De todas formas, el problema es complejo, como es igualmente compleja la cuestión de la neutralidad en la enseñanza que hizo discutir tanto a Ferrer y Mella. Tiene difícil solución teórica y mucho más difícil solución práctica. Desde luego la pedagogía anarquista fue siempre fiel a las afirmaciones centrales de Bakunin que, dirigidas a un contexto más general, tienen plena aplicación al campo de la enseñanza: la libertad sólo se consigue con la libertad y todo problema resuelto a la fuerza sigue siendo un problema. No hay ningún camino que lleve a la libertad si no es el de la misma libertad, el del ejercicio cotidiano de la libertad; es posible hacer, como hacía Bakunin, la precisión respecto a la infancia, pero sin olvidar nunca cuál es el camino y la meta y fijando con absoluta claridad que el ejercicio de la libertad por parte del alumno tiene que ser efectivo y real desde el primer momento, aunque sea con un carácter progresivo y no se manifieste completamente hasta los últimos años del período escolar. Por el mismo motivo, es necesario tener siempre presente que los problemas resueltos a la fuerza siguen siendo problemas, que la tarea educativa no es una cuestión de disciplina o de imposiciones autoritarias, pues en ella estamos intentando que un niño llegue a ser dueño de sí mismo y solidario con los demás, objetivo que no se alcanza nunca a la fuerza ni con coacciones. Recurrir a esas coacciones cuando surgen problemas en la educación no conduce nunca a resolver el problema planteado, sino tan sólo a ocultarlo o, lo que todavía es peor, a generar la sumisión incondicional del alumno, es decir, acostumbrarle a pasar por el aro.

Que la escuela había adolecido con frecuencia del defecto de someter a los niños y no educarles de una manera liberadora, era algo claro para todos los anarquistas y por eso dedicaron tanta atención a los problemas pedagógicos, como ya dijimos al principio. Las soluciones que buscaron en la práctica intentan remediar ese defecto. En Cempuis, Paul Robin consideraba «de la mayor importancia que las personas mayores tengan el más absoluto respeto por la libertad del niño y que renuncien sinceramente a imponerle una autoridad que sólo tiene como fundamento el derecho del más fuerte»; de ahí que se propusiera difundir en sus alumnos el odio a todo tipo de autoridad y el espíritu de rebeldía. En «La Ruche», Faure insistía igualmente en que «el niño no pertenece ni a Dios, ni al Estado, ni a su familia, sino sólo a sí mismo», por lo que pretendía respetar su libertad y autonomía, procurando que no fuera tratado como un adulto en miniatura. Respecto a la experiencia de Tolstoi, ya hemos mencionado la radicalidad con la que abordaba esta cuestión, su opción tajante por lo que él mismo llamaba el desorden u orden libre, es decir, dejar que el orden surja espontáneamente de los intereses de los alumnos, nunca de la imposición forzada de los profesores.

El caso de Ferrer es interesante porque nos desvela un componente fundamental para comprender lo que los anarquistas entendían como enseñanza antiautoritaria. Llevando adelante su experiencia pedagógica en un ambiente mucho menos tolerante, como lo prueba su propia muerte en un proceso vergonzoso, va a insistir mucho más en el componente científico y laico de la escuela, reflejando la mentalidad positivista de la época que tanto empapó los ambientes libertarios. Educar en la libertad venía definido más que por el respeto a los deseos e intereses del niño, como educar en el espíritu de la ciencia; es decir, liberar a los niños de todos los prejuicios y dogmatismos que habían oscurecido y anulado la capacidad de decisión autónoma de los seres humanos. Especial interés tenía para Ferrer, en una Cataluña en la que la escuela estaba dominada por la Iglesia, luchar contra el dogmatismo clerical y difundir el libre

espíritu científico. Por eso mismo subrayaba el carácter directamente liberador de una enseñanza científica, con unas expresiones que deben entenderse en el seno de ese ambiente positivista decimonónico. La ciencia, para Ferrer, «por todas partes disipa los errores tradicionales; con el procedimiento seguro de la experiencia y de la observación, capacita a los hombres para que formen exacta doctrina, criterio real, acerca de los objetos y las leyes que los regulan, y en los momentos presentes, con autoridad inconcusa, indisputable, para bien de la humanidad, para que terminen de una vez los privilegios y exclusivismos, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando empaparla de un sentimiento universal humano».

## La Enseñanza Integral

Otro hilo conductor del pensamiento y de la práctica pedagógica de los anarquistas lo encontramos en la reivindicación de la educación integral. Esta integralidad van a entenderla de diversas maneras, convirtiéndose en uno de los calificativos más ricos en contenido en el momento de abordar las características de la enseñanza. Por una parte, la integralidad hace referencia en parte a lo que ya acabamos de exponer; la enseñanza tiene como objetivo desarrollar todas las posibilidades del niño, sacar todo lo que lleva dentro sin abandonar ningún aspecto, sea mental o físico, intelectual o afectivo. Por otra parte, la enseñanza integral se enfrenta directamente con el problema de la división social y pone en cuestión la necesidad de una división entre trabajo manual y trabajo intelectual que suele reforzar y justificar la división en clases sociales, dominante y dominada. Por último, la teoría la práctica pedagógica anarquista rompen con los estrechos marcos de la escuela, tanto el deseo de integrar la vida social en las actividades y preocupaciones cotidianas de los alumnos, como por la intención de empapar toda la sociedad de un talante pedagógico, multiplicando los centros en los que se intenta llevar a la práctica todo un plan de educación permanente.

Quizás fuera Paul Robin el que mejor supiera expresar lo que se quería decir al hablar del pleno desarrollo del niño. Nada tiene que ver la educación integral con una especie de acumulación ingente de conocimiento sobre multitud de cosas; se refiere más bien a la consecución de un desarrollo armónico de todas las facultades del niño, de su inteligencia, pero también de su salud, de su vigor físico, de su bondad. En esto coincidían los anarquistas con los planteamientos más avanzados de la época que intentaban romper con una educación excesivamente libresca, que buscaban una enseñanza activa, las salidas al campo, la educación física, y otras dimensiones anteriormente olvidadas por los establecimientos educativos. Se entiende así mejor por qué motivo Faure instaló su escuela en el campo, o por qué, en otro orden de cosas, el movimiento libertario se esforzó no sólo en difundir ideas revolucionarias entre sus militantes, sino que también cuidó aspectos tan variados como el naturismo, la educación sexual, o ciertas prácticas culturales y sociales que pudieran afectar a todas las dimensiones de la persona. Esta preocupación va muy unida a la enseñanza antiautoritaria de la que hablábamos antes; hay que enseñar a los niños a que todas sus virtudes sean desarrolladas según sus afinidades y su naturaleza, siendo conscientes de que todo debe partir de su propia iniciativa y de que no deben aceptar ninguna traba que impida su desarrollo. Por último, la enseñanza integral hace referencia a un futuro en el que habrá

desaparecido las trabas que ahora impiden ese desarrollo completo de los niños, desarrollo que sólo es accesible a la minoría de privilegiados que ven así reforzados sus privilegios.

La existencia de una educación desigual no tiene más objetivo que perpetuar y consolidar unas desigualdades ya recibidas en virtud de la clase social a la que se pertenece. Mientras unos reciben una instrucción mayor y mejor, los hijos de la burguesía, otros, los hijos de los campesinos y trabajadores, reciben una educación insuficiente e incompleta. Lógicamente, el que más sabe dominará al que menos sabe y, como bien subraya Bakunin, bastaría con que sólo existiera esta diferencia en una sociedad para que inmediatamente se reprodujeran otras diferencias y terminara habiendo de nuevo explotadores y explotados, opresores y oprimidos. Hay que luchar, por tanto, contra una división no justificada de la educación y garantizar una enseñanza general e integral para todos. Efectivamente, este problema no se resuelve tan sólo con la extensión de la enseñanza a todas las capas sociales, con el aumento de la atención prestada por los gobiernos a la educación hasta conseguir la escolarización de todos los niños. Una escolarización obligatoria remedia evidentemente algunos problemas importantes, pero puede dejar sin tocar una concepción dualista de la educación en la que se imparten diferentes tipos de enseñanza según sea el destinatario de la misma y según sean las expectativas profesionales que se le quieran conceder. Para solucionar este problema, los anarquistas reivindican con fuerza una enseñanza integral en la que se incluya el trabajo manual y el intelectual.

Proudhon, aunque no escribió ningún texto específicamente pedagógico, tuvo una gran preocupación por la educación del pueblo y llamó la atención ya en los primeros momentos sobre la necesidad de suprimir las diferencias entre trabajo manual e intelectual. El insistía mucho en el gran valor pedagógico del trabajo, excluido tradicionalmente en los estudios y reservado para los obreros. Al mismo tiempo criticaba duramente el exceso de especialización, que reforzaba la dedicación de las personas a actividades parcelarias excesivamente mecánicas con un notable empobrecimiento del desarrollo personal. El objetivo, por el contrario, debía ser formar seres inteligentes capaces de una visión lo más completa y abierta posible de la realidad natural y humana, pues sólo así se podrán conseguir personas capaces de participar activamente en la vida comunitaria, sin la inclinación a dejarse gobernar por personas más «expertas» o más «técnicas», que se escuden en su saber para imponer decisiones que favorezcan la perpetuación de los privilegios.

Algunos autores, Marx en concreto, criticaron el planteamiento de Proudhon en el sentido de que se negaba a la división del trabajo impuesta por el desarrollo de los medios de producción y manifestaba una nostalgia insostenible por una concepción artesanal y preindustrial del trabajo. El hecho de que esa nostalgia existiera, sin ser totalmente cierto, tampoco invalidaría las exigencias planteadas por Proudhon, pues, como hemos dicho, se fundamentaban más bien en la necesidad de conseguir personas bien formadas capaces de actuar con criterio propio en la toma de decisiones que afectan a la vida comunitaria. Es más, la evolución posterior de las sociedades desarrolladas no ha hecho, desde nuestro punto de vista, más que confirmar lo que Proudhon, siguiendo en parte a los pedagogos del socialismo utópico como Fourier, había afirmado. En una sociedad cada vez más compleja y tecnificada, es absolutamente imprescindible potenciar una educación integral si no queremos poner nuestras vidas en manos de unos expertos y unos técnicos que amparándose en su saber, nos van a imponer decisiones absolutamente discutibles, si no perjudiciales. No hay democracia real, no hay auténtica libertad, igualdad y fraternidad, si

no contamos con personas conscientes y preparadas, capaces de pensar y decidir por sí mismas. Si nos fijamos igualmente en las últimas exigencias de movilidad profesional y de disminución de la jornada laboral efectiva, de los trabajadores, la exigencia de una educación integral y abierta se agudiza más todavía, al mismo tiempo que se comprueba la obsolescencia de todo sistema educativo basado en una especialización prematura o no justificada que hace más difícil todavía la incorporación de los jóvenes al mundo de los adultos y a la sociedad a la que pertenecen.

Posiblemente sea Kropotkin el que más llama la atención sobre los problemas que plantea una educación desigual que divide ya a los niños en trabajadores manuales e intelectuales. No se trata en su caso de negar la necesaria especialización de conocimientos; él era un científico y sabía muy bien lo importante e imprescindible que resultaba en una disciplina científica el tener conocimientos especializados. La especialización debe venir después de una educación general en la que se incluyan tanto la ciencia como los trabajos manuales y que busque la formación de personas completas. Pero el problema no sólo radica ahí; hay también en Kropotkin, como en el resto de los anarquistas, una denuncia de un sistema social que basa en gran parte las 'desigualdades no sólo en la propiedad privada de los medios de producción, sino también en la existencia de diferentes niveles de formación, y más en concreto en la división entre unos trabajadores intelectuales, cuya misión será ocupar los puestos directivos y engrosar las clases dominantes, y unos trabajadores manuales, la mayoría, destinados a realizar los trabajos básicos sin posibilidad de participar en la gestión de los asuntos que les afectan. A la división de la sociedad en trabajadores manuales e intelectuales, los anarquistas oponen la combinación de ambas clases de actividades; su propuesta de organización social se basa en la autogestión y en la rotación en los puestos de trabajo, única forma viable de superar esa perniciosa distinción. Lógicamente, si pensamos en una sociedad distinta autogestionada, será imprescindible abandonar la actual educación técnica que impone el mantenimiento de la presente división entre las dos clases de trabajos y proclamar la educación integral o completa en la que se busca ofrecer una formación en ambas facetas del desarrollo personal.

Los análisis teóricos sirvieron de punto de referencia para las realizaciones prácticas. El caso más claro es el de «La Ruche», dirigida por Faure, cuyos métodos de organización de la enseñanza respetaban fielmente el sentido pleno de la integralidad, como bien se puede ver en el texto que incluimos en esta antología. Pero lo mismo puede decirse del caso de Paul Robin, quien insistió mucho en la integralidad, o del de Tolstoi; posiblemente el que más lejos estuvo de este planteamiento y se centró en una enseñanza más académica e intelectual fue Ferrer. Pero sobre todo hay que tener en cuenta todo el planteamiento de educación no institucional, de educación relacionada directamente con el movimiento obrero o con los movimientos de renovación social y cultural que tanta acogida tuvieron entre los anarquistas. La educación se imbricaba en esos ámbitos con toda una práctica de transformación social y no estaba distanciada en absoluto de la vida y de las preocupaciones cotidianas de los militantes; posiblemente el ejemplo más claro en este sentido, que sirvió de punto de referencia para otras experiencias, lo constituyen las Bolsas de Trabajo de Pelloutier, o la proliferación de prensa libertaria que era profusamente utilizada por todos, incluidos los analfabetos que procuraban que alguien se la leyera cuando estaban reunidos en grupos. Pero esto nos lleva ya al último apartado, al que pone en relación la educación y la revolución.

## Educación y Revolución

Posiblemente una de las características que mejor definen al movimiento anarquista y que más le diferencian de otros movimientos, es su rico y complejo sentido de la revolución. Por descontado que practicaron el insurreccionalismo e incluso en algunos momentos la acción violenta próxima a la actual violencia terroristas, incluyendo las «expropiaciones revolucionarias» de los bancos y otras entidades. Sin embargo, no sería eso lo que les caracterizaba, aunque les haya dado una fama especial. Más bien se podrían afirmar que el anarquismo desconfiaba profundamente de cualquier revolución que se redujera a una especie de toma de la Bastilla o asalto del Palacio de Invierno. Buscaban un cambio total de la sociedad y de las personas, el cual no se produciría por un simple cambio de gobernantes. Por esto mismo, desconfiaban que bastara con la simple expropiación de los medios de producción, con la abolición de la propiedad privada, para comenzar una nueva sociedad; mucho menos se fiaban de la necesidad de una etapa de transición controlada por una dictadura, bien fuera del proletariado o del partido. La revolución era algo más, era efectivamente la abolición de la explotación y de la opresión, de la propiedad privada y del Estado, pero también consistía en la instauración de una sociedad autogestionaria y solidaria. El proceso de destrucción, sin ser sencillo, estaba más claro; el proceso de construcción de prácticas sociales solidarias, no era tan sencillo y era algo que convenía empezar desde antes, tanto para ir preparando a las personas a vivir de otra manera, como porque se reconocía que posiblemente la mejor y única manera de abolir una sociedad abominable era el hacer crecer en su seno unas relaciones alternativas.

Fácil es comprender, desde esta perspectiva, por qué motivo se dio tanta importancia a otros temas que iban más allá de lo estrictamente sindical, económico o político, y se procuró incidir en todos los aspectos de la vida cotidiana. La creación de centros culturales, como el establecimiento de unas relaciones familiares distintas o la defensa del feminismo, no eran cuestiones secundarias, sino realmente centrales. La energía con la que se acometía, por otra parte, la difusión de la Idea anarquista, expresaba igualmente la importancia que se concedía a la transformación de las conciencias, a la creación de gente consciente que fuera capaz de darse cuenta de los males de la sociedad en que vivía y lanzarse a la lucha por una sociedad mejor que imaginaba en su interior. A esa deberíamos unir el deseo expreso de que los medios fueran coherentes con los fines, o, dicho de otra manera, el convencimiento profundo de que quien quiere los fines quiere también los medios. Si se aspira a una sociedad sin explotación ni opresión, esto es, a una sociedad en la que cada uno es dueño de su propia vida sin someterse a nadie y al mismo tiempo comparte su destino solidariamente con los demás, es imprescindible que desde el primer momento se esfuercen por formar personas capaces de decidir por sí mismas y de ser solidarias, y que la misma organización que sirve para luchar contra la sociedad existente muestre en su seno las señas de identidad de la sociedad que se quiere alcanzar.

No se trata sólo de dedicar esfuerzos y dedicación a la pedagogía y a las escuelas alternativas; se trata también de que la misma organización en la que se reúnen los libertarios sea sustancialmente pedagógica en toda su forma de funcionar. En este sentido, y si recogemos una terminología más actual, en el seno del anarquismo la educación se entendía en su triple dimensión de educación formal, no formal e informal, y a todas ellas se daba importancia. Donde más claro estuvo el intento de plasmación práctica de estos principios fue en el anarcosindicalismo que surgió a finales del siglo pasado y adquirió fuerza en el

siguiente. Una vez más, el modelo de las Bolsas del Trabajo de Francia, así como el de la Confederación Nacional del Trabajo, nos recuerda la importancia que se concedía a que el sindicato fuera en su propio funcionamiento interno autogestionario, que no se redujera a un organismo de reivindicaciones económicas, que mantuviera vivas las aspiraciones de un cambio social radical y, lo que es más importante todavía, que practicara en su seno el apoyo mutuo. Ciertamente es que la práctica cotidiana del anarcosindicalismo distó en muchas ocasiones de esas aspiraciones, pero también es cierto que las mantuvo de forma constante, incluso a costa de perder en algunas ocasiones eficacia reivindicativa o caer en radicalismos maximalistas. Por otra parte, ya dijimos al principio que los anarquistas daban mucha importancia a la educación, pero también eran conscientes de las limitaciones de la misma y de la incapacidad de cambiar la sociedad recurriendo sólo a la educación. Más importante era vincular profundamente la educación a la organización, planteando una organización pedagógica en el sentido que aquí hemos expuesto, que el mismo hecho de dedicarse al establecimiento de escuelas o de otros centros de educación informal. Sólo así se conseguía que la educación se insertara como pieza clave en todo un proyecto revolucionario más amplio.

Y ese proyecto más amplio tiene como objetivo la consecución de una sociedad solidaria. La solidaridad es la clave de todo el proyecto anarquista que, como es lógico, también se convierte en eje de su proyecto pedagógico. Se trata de ir más allá de los ideales de fraternidad universal que habían sido puestos de relieve por sus predecesores ilustrados, pero que rápidamente habían caído en desuso por la dinámica propia de las sociedades burguesas y del modelo capitalista impuesto en todas partes. La escuela no debe ser en ningún momento un lugar en el que se acentúen las diferencias entre las personas, reproduciendo las diferencias de clases que ya se manifiestan en la sociedad, la educación para todos, así como la insistencia desde el principio en la educación de ambos sexos —aspecto éste muy descuidado entonces—, deben entenderse mejor desde esta aspiración a la solidaridad entre todos los seres humanos, ya que cualquier tipo de diferenciación en la escuela termina conduciendo a acentuar la falta de solidaridad entre los miembros de la sociedad. Más importante es eliminar completamente de la escuela todo tipo de competitividad, reforzado con un marcado sentido de la disciplina y de la jerarquización que, como ya vimos, tiende a perpetuar relaciones de dominación y dependencia y a hacer imposible unas relaciones de igualdad y solidaridad. Una escuela basada sobre el principio de la igualdad de oportunidades provoca el que los alumnos mejor dotados, bien sea por su origen social o por su propia capacidad personal, se impongan a los otros y se conviertan en los triunfadores de una sociedad en la que irremisiblemente habrá también perdedores, relegados a los papeles y tareas más desagradables y peor consideradas socialmente.

Todo esto es incompatible con una sociedad en la que ya no deberá valer el principio de «a cada uno según su trabajo», sino el más comunista libertario del «a cada uno según sus necesidades, de cada uno según su capacidad»; como ya dijera Proudhon, es precisamente la diferencia de capacidades de cada persona la que justifica la solidaridad y la igualdad, ya que no se podría relegar a aquellos que por diversos motivos no tuvieran las mismas dotes de inteligencia y trabajo que otros. Kropotkin, el que introdujo la aspiración ética radical del comunismo libertario, fue el que más insistió en esa educación basada en el apoyo mutuo. El mismo relata con claridad en su autobiografía las diferencias que existen entre los dos tipos de educación: «habiendo sido educado en el seno de una familia propietaria de siervos, entré en la vida activa, como todos los jóvenes de mi tiempo, con un gran convencimiento de lo necesario que es mandar, ordenar, reprender, castigar y demás; pero cuando, en la primavera de mi vida, tuve a mi cargo

empresas de importancia y tratos con los hombres, y cuando cada error hubiera podido tener en el acto graves y serias consecuencias, empecé a apreciar la diferencia que existe entre servirse del principio del mando y la disciplina o valerse del mutuo acuerdo. El primero es de gran efecto en un desfile militar; pero carece de valor allí donde se trata de la vida real, y sólo se puede obtener el éxito por el esfuerzo supremo de muchas voluntades convergentes en un mismo fin».

La solidaridad y el apoyo mutuo son los principios que rigen la vida de las sociedades y los que hacen posible que éstas logren superar las dificultades que la propia naturaleza pone a los seres humanos, haciéndoles así progresar hacia un futuro mejor y más pleno. Intentando una vez más ser coherentes en la práctica con lo que decían en la teoría, de sus escuelas desaparecían las notas y calificaciones, los premios y los castigos, es decir, todo aquello que pudiera reproducir la división entre unos alumnos engraidos por la obtención de sobresalientes y otros alumnos infelices y humillados por no haber obtenido más que un aprobado. Así lo practicó Ferrer i Guardia, quien puso especial énfasis en este aspecto, como también Tolstoi o Robin y Faure. No hay una educación neutral y todo proyecto pedagógico que se precie debe articularse sobre una escala de valores que le den coherencia y que se reflejen no sólo en grandes declaraciones de principios, sino en la vida cotidiana y en la propia organización de la escuela. Pues bien, la clave de esa escala de valores sería en el caso de los anarquistas la solidaridad, a partir de la cual se podrían entender mejor otros temas centrales como el antiautoritarismo, la libertad o la integralidad del proyecto pedagógico.

Parece necesario cerrar nuestra introducción volviendo a recoger un aspecto importante, que marca la imbricación de la educación con toda una práctica de transformación social y sitúa con nitidez los límites que tiene la actuación en un campo específico. Está claro que la escuela debe tener como eje la transmisión de unos valores de libertad y solidaridad, las líneas maestras de una nueva ética que rompa con la dominante. Pero el problema estriba en que eso tienen que hacerlo unos maestros que viven en una sociedad con valores distintos, que han recibido en su educación unos valores contradictorios; al mismo tiempo, los niños se encuentran al salir de la escuela y volver a la vida cotidiana o al terminar sus estudios e incorporarse al mundo de los adultos con una sociedad que se rige por los valores de la competitividad, de la desigualdad, del triunfo del más fuerte, del autoritarismo, etc. En este medio social, todo proyecto pedagógico alternativo está llamado a fracasar, pero al mismo tiempo, es imposible acceder a un medio social distinto si no intentamos desde aquí un proceso educativo que haga crecer personas nuevas con nuevas exigencias, pues no cambiarán con el simple advenimiento de un proceso revolucionario. La globalidad del proyecto revolucionario y la comprensión de la compleja relación entre reforma y revolución que se articulan en un largo y constante proceso de transición, pueden ayudar a superar al menos parcialmente la conciencia aguda de esa contradicción y no caer en la tentación de negar cualquier validez a las transformaciones pedagógicas y a la posibilidad de irrumpir en el medio social actual con planteamientos alternativos; también pueden ayudar a no depositar en la educación unas esperanzas transformadoras que realmente están fuera de su alcance, pues siempre será necesario vincular lo que se haga en la escuela con lo que se haga fuera de ella, consiguiendo a un tiempo que la realidad exterior irrumpa en las aulas y que la educación empape toda la sociedad.

## Selección Bibliográfica

- ÁLVAREZ JUNCO, J.: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Siglo XXI. Madrid, 1976.
- CAPPELLETTI, ÁNGEL J.: *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. La Piqueta. Madrid, 1980.
- CARDONA, ÁNGELES y FRANCISCO L.: *La utopía perdida* Trayectoria de la pedagogía libertaria en España. Bruguera. Barcelona, 1978.
- DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación*. Fragua. Madrid, 1972.
- ERA 80. *Els anarquistes educadors del poblé. «La Revista Blanca» (1898-1905)*. Curial. Barcelona, 1970.
- FERRER I GUARDIA, F.: *La Escuela Moderna*. Zero. Madrid, 1976.
- GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX: *Del socialismo utópico al anarquismo*. Cincel. Madrid, 1985.
- LITVAK, L.: *Musa libertaria*. Antoni Bosch. Barcelona, 1981.
- MAYOL, A.: *Boletín de la Escuela Moderna*. Tusquets. Barcelona, 1981.
- MONES, J.; SOLA, P., y LÁZARO, L. M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Icaria. Barcelona, 1977.
- NIEUWENHUIS, D.: *La educarían libertaria*. C.N.T. Toulouse, 1975.
- RAYNAUD, J. M. y AMBAUVES, G.: *L'education libertaire*, Spartacus. París, 1978.
- SCHMID, J. R.: *El maestro compañero y la pedagogía libertaria* Fontanella. Barcelona, 1973.
- SOLA, PERE: *Las escuelas racionalistas en Cataluña. 1909-1939*. Tusquets. Barcelona, 1978 (2.<sup>a</sup> ed.).
- TOLSTOI, L.: *La escuela de Yasnaia Poliana* Júcar. Madrid, 1978.
- TOMASI, T.: *Ideología libertaria y educación*. Campo Abierto. Madrid, 1978.
- TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar. Madrid, 1967.
- WOODCOCK, G.: *Anarquismo. Una historia de las ideas y el movimiento libertario*. Ariel. Barcelona, 1980.

# PRIMERA PARTE: LA TEORÍA

## Introducción

*No se puede decir, como ya hemos comentado, que los anarquistas hayan sido muy creadores en el campo de la educación, pero sí es cierto que le prestaron una gran atención y procuraron llevarla a la práctica en diversos ámbitos. Para esta antología hemos buscado textos de cuatro autores que pueden considerarse bastante representativos de diversos momentos del movimiento libertario y que defienden los puntos de vista clásicos sobre el tema.*

*Poco es lo que podemos decir aquí en unas breves líneas sobre la figura de Bakunin, si no es recordar una vez más el que a él se deben algunas de las formulaciones más brillantes que marcaron decisivamente al movimiento anarquista posterior. Los textos que aquí incluimos corresponden a una serie de cuatro artículos que Bakunin publicó en el periódico L'Egalité en los meses de julio y agosto de 1869. Este era el periódico de la Federación Romancé de la Internacional, potenciada por Bakunin para unir a secciones francesas, suizas, españolas e italianas en el seno de la Internacional. En estas fechas los conflictos entre Bakunin y Marx y entre las tendencias que ambos representan en el seno de la Internacional producen las primeras escaramuzas previas al enfrentamiento definitivo, pero no es el momento de extendernos aquí en esas consideraciones. El hecho es que el periódico, fundado en enero del año 1869 desempeñó una labor importante en el afianzamiento de una sección auténticamente revolucionaria, distanciada netamente del falso socialismo burgués de los obreros cualificados y de otros sectores que no querían romper con los partidos políticos propios de la burguesía. El interés de estos artículos sobre educación de Bakunin se encuentra precisamente en ese nítido distanciamiento de los planteamientos burgueses, por muy avanzados que pudieran ser. Bakunin recoge la importancia de la instrucción integral, lo pone como una meta necesaria que debe ser alcanzada, pero deja bien claro que el problema central es el de una revolución que modifique las relaciones sociales de producción existentes y que instaure una sociedad en la que haya desaparecido la explotación y la opresión. Sólo así la educación integral podrá ser realizada y tendrá sentido la dedicación a tareas de instrucción del proletariado. El posible parecido externo en las formulaciones no debe, por tanto, ocultar la profunda diferencia que existe entre el planteamiento de la educación realizado desde la opción de clase de obreros y campesinos y el planteamiento de la burguesía ilustrada.*

*El segundo texto relacionado corresponde a un capítulo de una obra de Kropotkin sobradamente conocida, Campos, fábricas y talleres, en la que Kropotkin intentó ofrecer una respuesta sólida a las teorías económicas de Adam Smith y sus seguidores, proponiendo una concepción alternativa de la industria y de la agricultura, así como una diferente interpretación del trabajo humano y de la división social del trabajo. En este contexto, la educación desempeña un papel muy importante y es planteada directamente como uno de los instrumentos necesarios para alcanzar una sociedad diferente en la que no existan profundas desigualdades sociales. La elaboración del concepto de enseñanza integral va claramente unida a una concepción totalmente distinta de la sociedad y del trabajo; implica tanto una descentralización y una organización autogestionaria de las industrias y centros de producción, cuanto una negación del trabajo*

*rutinario y alienado, que deberá ser sustituido por un trabajo más creativo y menos pesado. Como buen científico, Kropotkin está apoyando sus afirmaciones en la situación y los conocimientos de la ciencia de su momento y también en la larga experiencia como investigador en Siberia. El interés central de su trabajo radica, en nuestra opinión, precisamente en esa concepción más compleja y rica de lo que debe suponer la educación; la educación integral no es sólo un problema didáctico restringido al ámbito de la escuela, sino que supone toda una concepción distinta de la sociedad y de las relaciones humanas; quedaría así de manifiesto la insuficiencia de aplicar esa enseñanza integral y activa solamente en la escuela, mientras que toda la sociedad funciona de otra manera. Del mismo modo, de nada serviría si no estuviera articulada con un proyecto antropológico más amplio cuyo pilar básico sería precisamente el apoyo mutuo y la solidaridad, la colaboración de todos los seres humanos en la solución de los problemas que la naturaleza nos presenta.*

*El tercer y último texto que hemos seleccionado corresponde a una serie de artículos publicados por Ricardo Mella en 1911 y 1912 en los periódicos Acción Libertaria y El Libertario, ambos de Gijón, ciudad en la que hubo un importante círculo anarquista. Ricardo Mella se enfrenta a los peligros que pueden encontrarse en la práctica pedagógica de Ferrer i Guardia, excesivamente ensalzado en su opinión por los propios anarquistas, siendo Anselmo Lorenzo uno de los que más decisivamente contribuyó a levantar el mito Ferrer, lo que a su vez provocó el que se prestara menos atención al esfuerzo teórico y práctico de las escuelas racionalistas, un movimiento más amplio y más rico que el de la propia Escuela Moderna. Mella se enfrenta a dos deformaciones especialmente graves. Por una parte, niega el carácter libertario a una enseñanza excesivamente dogmática que no respeta como es debido la libertad del niño y la libertad de pensamiento y de acción. El gran peligro de algunas alternativas pedagógicas estriba en haber sustituido el dogmatismo religioso por un nuevo dogmatismo, sea éste el de la ciencia o el de la revolución, intentando una vez más imponer al niño ideas preestablecidas, indoctrinándole en lugar de buscar el pleno desarrollo de todas sus facultades y posibilidades. Más grave resulta para Mella el hecho de que además este indoctrinamiento dogmático se ampara en un pretendido racionalismo, lo cual, desde una opción libertaria, lleva consigo un doble error. El primero sería identificar el racionalismo con el anarquismo, cuando en realidad son dos cosas diferentes que no implican lo mismo, siendo el segundo más amplio que el primero. El segundo error estaría en una concepción equivocada de la ciencia en virtud de la cual no se tiene en cuenta que ésta es algo abierto, algo basado en la experiencia y la razón, pero que llega a hipótesis siempre abiertas a revisión, incluso a hipótesis diferentes, cada una con sus argumentos a favor, pero no con los suficientes como para erigirse en verdad absolutas. Desde estas precisiones, Mella denuncia, por tanto, una educación que se convierte en simple proselitismo y propaganda, pero que no fomenta ni la libertad de pensamiento ni la libertad del individuo, ni siquiera una actitud científica.*

## Miguel Bakunin: La Educación Integral

### I

La primera cuestión que tenemos que considerar hoy es la siguiente: ¿Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras que la educación que estas masas reciban sea inferior a aquella que se les da a los burgueses, o mientras que haya en general una clase cualquiera, numerosa o no, que, por su nacimiento, esté llamada a los privilegios de una educación superior y de una enseñanza más completa? ¿Plantear esta cuestión significa resolverla? ¿No es evidente que entre dos hombres, dotados de una inteligencia natural aproximadamente igual, aquel que sepa más, cuya inteligencia esté más desarrollada por la ciencia, y que, habiendo comprendido mejor el encadenamiento de hechos naturales y sociales, o lo que se llama leyes de la naturaleza y de la sociedad, capte más fácil y más ampliamente el carácter del medio en que se encuentra, no es evidente que éste, decimos, se sentirá más libre, y será también prácticamente más hábil y poderoso que el otro? El que sabe más dominará naturalmente al que sabe menos, y si en primer lugar sólo existiera entre dos clases esta única diferencia de enseñanza y de educación, esta diferencia originaría en poco tiempo todas las otras, el mundo de los humanos se encontraría en su punto actual, es decir, que estaría dividido de nuevo en una masa de esclavos y en un pequeño número de dominadores, los primeros trabajando como hoy para los últimos.

Se comprende así por qué los socialistas burgueses piden solamente enseñanza para el pueblo, un poco más de la que tiene ahora, mientras que nosotros, demócratas socialistas, pedimos para él *educación integral, toda la enseñanza*, tan completa como la que lleva consigo el poder intelectual del siglo, a fin de que por encima de las clases obreras no se pueda encontrar en lo sucesivo en ninguna clase que sepa más, y que, precisamente porque sepa más, pueda dominarlas y explotarlas. Los socialistas burgueses quieren el mantenimiento de las clases, cada una tendrá que representar, según ellos, una diferente función social, una, por ejemplo, la ciencia y la otra el trabajo manual; y nosotros, por el contrario, queremos la abolición definitiva y completa de las clases, la unificación de la sociedad y la igualdad económica y social de todos los seres humanos de la tierra. Querrían, conservándolas al mismo tiempo, disminuir, suavizar y adornar la desigualdad y la injusticia, bases históricas de la sociedad actual, y nosotros queremos destruirlas. De ahí se deduce claramente que no es posible ningún entendimiento, ni conciliación, ni incluso coalición entre los socialistas burgueses y nosotros.

Pero, dirán —y es el argumento que con más frecuencia nos invocan y que los señores doctrinarios de todos los colores consideran como un argumento irresistible—, pero es imposible que toda la humanidad se dedique a la ciencia: moriría de hambre. Es necesario, pues, que, mientras unos estudian, otros trabajen, a fin de producir los objetos necesarios para la vida, para ellos mismos en primer lugar, y después también para los hombres que se han consagrado exclusivamente a los trabajos de la inteligencia; pues estos hombres no trabajan sólo para sí mismos: ¿sus descubrimientos científicos, además de desarrollar la inteligencia humana, no mejorarán la condición de todos los seres humanos sin ninguna excepción, aplicándose a la industria y a la agricultura y, en general, a la vida política y social? ¿No ennoblecen sus creaciones artísticas la vida de todo el mundo?

Pero no, en absoluto. Y el mayor reproche que tenemos que hacer a la ciencia y a las artes es precisamente de no repartir sus beneficios y de no ejercer su influencia más que sobre una mínima parte de la sociedad, con exclusión, y por consecuencia en detrimento también, de la inmensa mayoría. Hoy se puede decir de los progresos de la ciencia y de las artes lo que se ha dicho ya con tanta razón del desarrollo prodigioso de la industria, del comercio, del crédito, de la riqueza social en una palabra, en los países más civilizados del mundo moderno. Esta riqueza es completamente exclusiva, y cada día tiende a serlo más, al concentrarse en un número de manos cada vez más pequeño, y al rechazar las capas inferiores de la clase media, a la pequeña burguesía, para unirla al proletariado, de tal manera que el desarrollo de esta riqueza está en razón directa con la miseria creciente de las masas obreras. De ahí resulta que el abismo que separa a la minoría feliz y privilegiada de millones de trabajadores que la hacen vivir del trabajo de sus brazos, se abre cada vez más, y que cuanto más felices son los felices, los explotadores del trabajo popular, más desgraciados son los trabajadores. Si comparamos solamente la opulencia fabulosa del mundo aristocrático, financiero, comercial e industrial de Inglaterra y la situación miserable de los obreros de este mismo país, si releemos la carta tan ingenua y desgarradora escrita últimamente por un inteligente y honesto orfebre de Londres, Walter Dugan, que acaba de envenenarse *voluntariamente* con su mujer y sus seis hijos, sólo para escapar a las humillaciones y a las torturas del hombre, nos veremos obligados a confesar que esta civilización tan alabada no es, desde el punto de vista material, nada más que opresión y ruina para el pueblo.

Ocurre lo mismo con los progresos modernos de la ciencia y de las artes. ¡Estos progresos son inmensos! Sí, es cierto. Pero cuanto más inmensos son, más se convierten en una causa de la esclavitud intelectual, y por consecuencia también material, una causa de miseria y de inferioridad para el pueblo, pues agrandan cada vez más el abismo que separa ya la inteligencia popular de la de las clases privilegiadas. La primera, desde el punto de vista de la capacidad natural, es hoy menos escéptica, menos debilitada, menos sofisticada y menos corrompida por la necesidad de defender intereses injustos, y por consecuencia es naturalmente más poderosa que la inteligencia burguesa; pero, por el contrario, esta última tiene todas las armas de la ciencia, y estas armas son formidables. Ocurre con bastante frecuencia que un obrero muy inteligente se ve obligado a callarse ante un sabio necio que le golpea, no por la" inteligencia, que no tiene, sino por la educación de la que carece el obrero, y que él ha podido recibir porque, mientras que su necedad se desarrollaba en las escuelas, el trabajo del obrero le vestía, le daba alojamiento, le alimentaba y le proporcionaba todo, maestros y libros, necesarios para su educación.

El grado de ciencia repartido a cada uno no es igual ni siquiera en la clase burguesa, lo sabemos muy bien. Aquí también hay una escala determinada no por la capacidad de los individuos, sino por la mayor o menor riqueza de estrato social donde han nacido: por ejemplo, la enseñanza que reciben los niños de la pequeña burguesía, muy superior a la que los obreros consiguen darse a sí mismos, es casi nula en comparación con la que la sociedad ampliamente da a la alta y media burguesía. Así pues, ¿qué vemos? La pequeña burguesía, que actualmente no está unida a la clase media más que por una vanidad ridícula por un lado y por otro por la dependencia que tiene de los grandes capitalistas, se encuentra la mayor parte del tiempo en una situación más miserable y mucho más humillante todavía que el proletariado. Por eso, cuando hablamos de clases privilegiadas, jamás entendemos a esta pobre pequeña burguesía, la cual, si tuviera un poco más de inteligencia y de corazón, no tardaría en unirse a nosotros para combatir a la grande

y mediana burguesía que hoy la humilla tanto como ella humilla al proletariado. Y si el desarrollo económico de la sociedad continuase en esta dirección una decena de años todavía, lo que por otra parte nos parece imposible, podríamos ver todavía a la mayor parte de la burguesía media caer primero en la situación actual de la pequeña burguesía, para un poco más tarde ir a perderse en el proletariado, siempre como consecuencia de esta concentración fatal de la propiedad en un número de manos cada vez más reducida, lo que tendría como resultado infalible dividir definitivamente el mundo social en una pequeña minoría excesivamente opulenta, sabia, dominante, y en una inmensa mayoría de proletarios miserables, ignorantes y esclavos.

Es un hecho que debe sorprender a todas las inteligencias concienzudas, a todos aquellos que se interesan por la dignidad humana, por la justicia, es decir, por la libertad de cada uno en la igualdad y por la igualdad de todos. Todas las invenciones de la inteligencia, todas las grandes aplicaciones de la ciencia a la industria, al comercio y generalmente a la vida social, hasta el presente sólo han sido útiles a las clases privilegiadas, así como al poder de los Estados, estos protectores eternos de todas las iniquidades políticas y sociales, jamás a las masas populares. Sólo tenemos que citar a las máquinas, para que cada obrero y cada partidario sincero de la emancipación del trabajo nos dé la razón. ¿Qué fuerza mantiene todavía hoy a las clases privilegiadas, con toda su insolente felicidad y con todos sus goces inicuos, frente a la indignación tan legítima de las masas populares? ¿Es una fuerza que les sería inherente? No, es únicamente la fuerza del Estado, donde por otra parte sus hijos desempeñan hoy, como han hecho siempre, todas las funciones dominantes, e incluso todas las funciones medias e inferiores, excepto las de los trabajadores y soldados. ¿Y qué es lo que principalmente constituye el poder de los Estados hoy? Es la ciencia.

Sí, es la ciencia. Ciencia de gobierno, de administración y ciencia financiera; ciencia de esquilmar los rebaños populares sin hacerlos gritar demasiado, y, cuando empiecen a gritar, ciencia de imponerles el silencio, la paciencia y la obediencia con una fuerza científicamente organizada; ciencia de engañar y de dividir a las masas populares, de seguir manteniéndolas en una ignorancia saludable, a fin de que no puedan jamás, ayudándose y reuniendo sus esfuerzos, crear un poder capaz de derrocar a los Estados; ciencia militar sobre todo, con todas sus armas perfeccionadas y estos formidables instrumentos de destrucción que «hacen maravillas»<sup>1</sup>; finalmente, ciencia del talento, que ha creado los barcos de vapor, los ferrocarriles y los telégrafos; los ferrocarriles que, utilizados por la estrategia militar, multiplican por diez el poder defensivo y ofensivo del Estado; y los telégrafos, que al transformar cada gobierno en un Briarée de cien, de mil brazos, dándole la posibilidad de estar presente, de actuar y de tomar en todas partes, crean las más formidables centralizaciones políticas que hayan jamás existido en el mundo.

¿Quién puede por consiguiente negar que todos los progresos de la ciencia, sin ninguna excepción, no hayan redundado hasta ahora en el aumento de la riqueza de las clases privilegiadas y del poder de los Estados, en detrimento del bienestar y de la libertad de las masas populares del proletariado? Pero se puede objetar ¿Las masas populares no se aprovechan también de estos progresos? ¿No son mucho más civilizadas en nuestra sociedad que lo eran en siglos pasados?

---

<sup>1</sup> Alusión a las palabras del general de Failly al día siguiente de Montana (3 de noviembre 1867): *¡Les chassepots (fusil antiguo del ejército francés) han hecho maravillas*», palabras que todo el mundo recordaba entonces.

A esto responderemos con una observación de Lasalle, el célebre socialista alemán. Para juzgar los progresos de las masas obreras, desde el punto de vista de su emancipación política y social, no hay que comparar su estado intelectual en el siglo presente con su estado intelectual en los siglos pasados. Hay que considerar si, a partir de cada época dada, una vez comprobada la diferencia que existía entonces entre ellas y las clases privilegiadas, han progresado en la misma medida que estas últimas. Pues si hubo igualdad en estos dos respectivos progresos, la distancia intelectual que las separa hoy del mundo privilegiado será la misma; si el proletariado progresa más y más deprisa que los privilegiados, esta distancia se habrá reducido necesariamente; pero si por el contrario el progreso del obrero es más lento y por consecuencia menor que el del hombre de las clases dominantes en el mismo espacio de tiempo, esta distancia se habrá agrandado; el abismo que las separaba se habrá hecho más profundo, el hombre privilegiado se ha hecho más poderoso, el obrero más dependiente, más esclavo que en la época tomada como punto de partida. Si abandonamos a los dos a la misma hora, en dos puntos diferentes, vosotros con cien pasos de ventaja sobre mí, y si hacéis sesenta pasos, yo solamente treinta por minuto, al cabo de una hora la distancia que nos separará ya no será de cien, sino de mil novecientos pasos.

Este ejemplo da una idea completamente justa de los progresos respectivos de la burguesía y del proletariado. Hasta ahora los burgueses han caminado más deprisa en la vía de la civilización que los proletarios, no porque su inteligencia haya sido naturalmente más poderosa que la de estos últimos —hoy se podría con razón decir lo contrario—, pero puesto que la organización económica y política de la sociedad ha sido tal que la ciencia no ha existido más que para ellos y que el proletariado se ha encontrado condenado a una ignorancia obligada, de tal manera que aún cuando avanza —y sus progresos son indudables— no es gracias a la sociedad, sino muy a pesar de ella.

Nos resumimos. En la organización actual de la sociedad, los progresos de la ciencia han sido la causa de la ignorancia *relativa* del proletariado, lo mismo que los progresos de la industria y' del comercio han sido la causa de su miseria *relativa*. Progresos intelectuales y progresos materiales han contribuido, pues, igualmente a aumentar su esclavitud. ¿Qué se deduce de esto? El hecho de que debemos rechazar y combatir la riqueza burguesa. Combatirlas y rechazarlas en este sentido, que, al destruir el orden social que constituye el patrimonio de una o de varias clases, debemos reivindicarlas como el bien común de todo el mundo.

## II

Hemos demostrado que mientras que haya dos o varios grados de enseñanza para las diferentes capas de la sociedad, habrá necesariamente clases, es decir, privilegios económicos y políticos para un pequeño número de felices, y esclavitud y miseria para la mayoría.

Miembros de la Asociación Internacional de los Trabajadores, queremos la igualdad, y, puesto que la queremos, debemos querer también la educación integral, igual para todo el mundo.

Pero si todo el mundo está instruido nos preguntamos ¿quién querrá trabajar? Nuestra respuesta es simple: *Todo el mundo debe trabajar, y todo el mundo debe estar instruido.* A esto se suele responder con

bastante frecuencia que esta mezcla de trabajo industrial con el trabajo intelectual no podrá efectuarse más que en detrimento de uno y de otro: los trabajadores manuales serán malos sabios, y los sabios no serán jamás más que muy tristes obreros. Sí, en la sociedad actual, donde el trabajo manual y el trabajo de la inteligencia se han falseado de la misma manera por el aislamiento completamente artificial al que los dos se han visto condenados. Pero estamos convencidos que en el hombre vivo y completo, cada una de estas dos actividades, muscular y nerviosa, debe ser desarrollada por igual, y que, lejos de perjudicarse mutuamente, cada una debe apoyar, ampliar y reforzar a la otra: la ciencia del sabio se hará más fecunda, más útil y más extensa cuando el sabio no ignore ya el trabajo manual, y el trabajo del obrero instruido será más inteligente y por consiguiente más productivo que el del obrero ignorante.

De aquí se deduce que, en interés del propio trabajo lo mismo que en el de la ciencia, es necesario que ya no haya ni obreros, ni sabios, sino solamente hombres.

Esto tendrá como consecuencia que los hombres que, por su inteligencia superior, se ven arrastrados hoy al mundo exclusivo de la ciencia y que, una vez establecidos en este mundo, cediendo a la necesidad de una posición completamente burguesa, dirigen todas sus invenciones a la utilidad exclusiva de la clase privilegiada de la que ellos mismos forman parte, que estos hombres, una vez que lleguen a ser realmente solidarios con todo el mundo, solidarios, no en imaginación ni con palabras solamente, sino con hechos, por el trabajo, dirigirán también necesariamente los descubrimientos y las aplicaciones de la ciencia a la utilidad de todos, y a aliviar y ennoblecer el trabajo ante todo, base ésta, la única legítima y la única real, de la humana sociedad.

Es posible e incluso muy probable que en la época de transición más o menos larga que sucederá naturalmente a la gran crisis social, las ciencias más elevadas caerán considerablemente por debajo de su nivel actual; como es indudable también que el lujo y todos los refinamientos de la vida tendrán que desaparecer de la sociedad durante mucho tiempo, y ya no podrán reaparecer como un disfrute exclusivo, sino como un ennoblecimiento de la vida de todos, cuando la sociedad haya conquistado lo necesario para todos. Pero este eclipse temporal de la ciencia superior ¿será una desgracia tan grande? Lo que la ciencia perderá en elevación sublime ¿no la ganará al ampliar su base? Sin duda, habrá menos sabios ilustres, pero al mismo tiempo habrá menos ignorantes. Ya no habrá unos cuantos hombres que toquen el cielo, sino al contrario, millones de hombres que, hoy, en lugar de estar envilecidos, aplastados, caminarán humanamente en la tierra: nada de semidioses, nada de esclavos. Los semidioses y los esclavos se humanizarán a la vez, unos bajando un poco, los otros subiendo mucho. Ya no habrá, pues, sitio ni para la divinización ni para el desprecio. Todos se darán la mano, y, una vez reunidos, todos caminarán con un ardor nuevo hacia nuevas conquistas, lo mismo en la ciencia que la vida.

Lejos de temer este eclipse de la ciencia, por otra parte totalmente momentáneo, lo pediremos con vehemencia, puesto que tendrá por efecto humanizar a los sabios y a los trabajadores manuales al mismo tiempo, reconciliar la ciencia y la vida. Estamos convencidos que una vez conquistada esta nueva base, los progresos de la humanidad, tanto en la ciencia como en la vida, superarán con rapidez todo lo que hemos visto y todo lo que podemos imaginar hoy.

Pero esto plantea otro problema: *¿Todos los individuos son igualmente capaces de alcanzar el mismo grado de educación?* Imaginemos una sociedad organizada según el modo más igualitario y en la

que todos los niños tendrán desde su nacimiento el mismo punto de partida, tanto en el plano económico y social como en el político, es decir, absolutamente el mismo cuidado, la misma educación, la misma enseñanza, ¿no habrá entre estos millares de pequeños individuos, diferencias infinitas de energía, de tendencias naturales, de aptitudes?

Este es el gran argumento de nuestros adversarios, burgueses puros y socialistas burgueses. Lo creen irresistible. Intentemos pues probar lo contrario. En primer lugar, ¿con qué derecho se fundan en el principio de las capacidades individuales? ¿Hay sitio para el desarrollo de estas capacidades en la sociedad tal como ella es? ¿Puede haber un sitio para su desarrollo en una sociedad que seguirá teniendo como base económica el derecho de herencia? Evidentemente, no, pues desde el momento en que haya herencia, la carrera de los niños no será nunca el resultado de sus capacidades y de su energía individual: será ante todo el del estado de fortuna, de la riqueza y de la miseria de sus familias. Los herederos ricos, pero necios, recibirán una enseñanza superior; los niños más inteligentes del proletariado continuarán recibiendo en herencia la ignorancia, igual como se practica ahora. ¿No es, pues, una hipocresía, no es un engaño infame, hablar de derecho individuales fundados en capacidades individuales no sólo en la actual sociedad, sino incluso con vistas a una sociedad reformada, que seguiría, sin embargo, teniendo como bases la propiedad individual y el derecho de herencia?

Se habla tanto de libertad individual hoy, y sin embargo lo que domina no es en absoluto el individuo humano, el individuo considerado en general, es el individuo privilegiado por su posición social, es por consiguiente la posición, es la clase. Que un individuo inteligente de la burguesía se atreva sólo a levantarse contra los privilegios económicos de esta clase respetable, y veremos cuánto estos buenos burgueses, que sólo tienen en la boca en este momento la libertad individual, respetarán la suya. ¡Y que se nos hable de capacidades individuales! ¿No vemos cada día las mayores capacidades obreras y burguesas forzadas a ceder el paso e incluso bajar la frente ante la estupidez de los herederos del ternero de oro? La libertad individual, no privilegiada sino humana, las capacidades reales de los individuos no podrán recibir su pleno desarrollo más que en plena igualdad. Cuando haya *igualdad de punto de partida* para todos los hombres de la tierra, solamente entonces —salvaguardando, sin embargo, los derechos superiores de la solidaridad, que es y será siempre el mayor producto de todas las cosas sociales: inteligencia humana y bienes materiales—, se podrá decir, con mucha más razón que hoy, que todo individuo es hijo de sus obras. De aquí concluimos que, para que las capacidades individuales prosperen y no se les impida dar todos sus frutos, es necesario ante todo que todos los privilegios individuales prosperen y no se les impida dar todos sus frutos, es necesario ante todo que todos los privilegios individuales, tanto económicos como políticos, hayan desaparecido, es decir que todas las clases sociales sean abolidas. Es necesaria la desaparición de la propiedad individual y del derecho de herencia, es necesario el triunfo económico, político y social de la igualdad.

Pero una vez que la igualdad triunfe y esté bien establecida, ¿ya no habrá ninguna diferencia entre las capacidades y los grados de energía de los distintos individuos? La habrá, no tanto quizá como la de hoy, pero existirá siempre, sin duda. Es una verdad que se ha hecho proverbial, y que probablemente no dejará de ser nunca una verdad, que en el mismo árbol no hay jamás dos hojas que sean idénticas. Con mayor motivo será siempre verdad en relación con los hombres, siendo los hombres seres mucho más complejos que las hojas. Pero esta diversidad, lejos de ser un mal, es al contrario una riqueza del hombre,

como lo ha observado muy bien el filósofo alemán Feuerbach. Gracias a ella la humanidad es un colectivo donde cada uno completa a los otros y los necesita; de tal manera que esta diversidad infinita de los individuos humanos es la causa, la base principal de su solidaridad, un argumento todopoderoso en favor de la igualdad.

En el fondo, incluso en la sociedad actual, si se exceptúan dos categorías de hombres, los hombres de talento y los idiotas, y si se hace abstracción de las diferencias creadas artificialmente por influencia de mil causas sociales, tales como educación, enseñanza, posición económica y política, que son diferentes no sólo en cada estrato social, sino casi en cada familia, se admitirá que desde el punto de vista de las capacidades intelectuales y de la energía moral, la inmensa mayoría de los hombres se parecen mucho o que al menos vienen a ser lo mismo, al estar compensada la debilidad de cada uno en un aspecto con una fuerza equivalente en otro, de tal manera que se hace imposible decir que un hombre tomado de esta masa esté muy por encima o muy por debajo de otro. La inmensa mayoría de los hombres no son idénticos, sino equivalente y por consecuencia iguales. No queda, pues, en la argumentación de nuestros adversarios más que los hombres de talento y los idiotas.

El idiotismo es, ya se sabe, una enfermedad fisiológica y social. Debe ser, pues, tratado no en las escuelas, sino en los hospitales y tenemos derecho a esperar que la introducción de una higiene social más racional que la de hoy, y sobre todo más cuidadosa con la salud física y moral de los individuos, y la organización igualitaria de la nueva sociedad, acabarán por hacer desaparecer completamente de la superficie de la tierra esta enfermedad tan humillante para la especie humana. En cuanto a los hombres de talento, hay que observar en primer lugar que afortunada o desgraciadamente, como se quiera, no han aparecido jamás en la historia más que como muy raras excepciones a todas las reglas conocidas y las excepciones no se organizan. Esperemos, sin embargo, que la sociedad futura encontrará en la organización realmente práctica y popular de su fuerza colectiva el medio para que estos grandes talentos sean menos necesarios, menos aplastantes y realmente más benefactores para todo el mundo. Pues no hay que olvidar jamás las palabras profundas de Voltaire: «Existe alguien que tiene más inteligencia que los genios más grandes, es todo el mundo». Sólo se trata, por tanto, de organizar *este todo el mundo* con la mayor libertad fundada en la más completa igualdad económica, política y social, para que ya no haya nada que temer de las veleidades dictatoriales y de las ambiciones políticas de los hombres de talento.

En cuanto a producir hombres de talento por medio de la educación, no hay que pensar en ello. Por otra parte, de todos los hombres de talento conocidos, ninguno o casi ninguno se ha manifestado como tal en su infancia, ni en su adolescencia, ni incluso en su primera juventud. No se han mostrado como tal más que en la madurez de su edad, y muchos sólo después de su muerte han sido reconocidos, mientras que muchos grandes hombres fallidos que habían sido proclamados durante su juventud como hombres superiores han terminado su carrera en la más completa nulidad. No es, pues, de ninguna manera, ni en la infancia, ni incluso en la adolescencia, donde se pueden determinar las superioridades y las inferioridades relativas de los hombres, ni el grado de sus capacidades, ni sus inclinaciones naturales. Todas estas cosas no se manifiestan y no se determinan más que por el desarrollo de los individuos y, como hay naturalezas precoces y otras muy lentas, aunque en ningún modo inferiores, y con frecuencia incluso superiores, ningún maestro de escuela podrá nunca precisar con anticipación la carrera y la clase de ocupación que los niños elegirán cuando hayan llegado a la edad de la libertad.

De aquí se concluye que la sociedad, sin ninguna consideración por las diferencias reales o ficticias de las inclinaciones y de las capacidades, y no teniendo ningún medio para determinar, ni ningún derecho para fijar la carrera futura de los niños, debe a todos, sin excepción, *una educación y una enseñanza absolutamente igual*

### III

La enseñanza debe ser igual para todos en todos los grados, por consiguiente debe ser integral, es decir, que debe preparar a cada niño de ambos sexos tanto para la vida del pensamiento como para la del trabajo, a fin de que todos puedan por igual convertirse en hombres completos.

La filosofía positiva<sup>2</sup>, habiendo destronado en las mentes las fábulas religiosas y los sueños de la metafísica, nos permite entrever lo que debe ser, en el futuro, la enseñanza científica. Tendrá el conocimiento de la naturaleza como base y la sociología como cima. El ideal, al dejar de ser el dominador y el violador de todos los sistemas metafísicos y religiosos, será a partir de ahora la última y más bella expresión del mundo real. Al dejar de ser un sueño, él mismo se convertirá en realidad.

Al no ser ninguna inteligencia, por muy poderosa que sea, capaz de abarcar todas las ciencias en su especialidad, y al ser, por otra parte, absolutamente necesario para el desarrollo completo de la inteligencia un conocimiento general de todas las ciencias, la enseñanza se dividirá naturalmente en dos partes: la parte general, que dará los elementos principales de todas las ciencias sin ninguna excepción, lo mismo que el conocimiento, no superficial, sino muy real, de su conjunto; y la parte especial, necesariamente dividida en varios grupos o facultades, cada una de ellas abarcará en toda su especialidad un cierto número de ciencias que, por su naturaleza misma, están particularmente llamadas a completarse.

La primera parte, la parte general, será obligatoria para todos los niños; constituirá, si podemos expresamos así, la educación humana de su inteligencia, sustituyendo completamente a la metafísica y a la teología, y colocando al mismo tiempo a los niños en un punto de vista bastante elevado para que, una vez llegados a la adolescencia, puedan elegir con pleno conocimiento de causa la facultad especial que convenga mejor a sus disposiciones individuales, a sus gustos.

Sucedará sin duda que al elegir su especialidad científica, los adolescentes, influidos por alguna causa secundaria, sea exterior, sea incluso interior, se equivocarán a veces, y podrán optar en primer lugar por una facultad y por una carrera que no sean precisamente aquellas que convendrían mejor a sus aptitudes. Pero como nosotros somos partidarios, no hipócritas sino sinceros, de la *libertad individual*; como, en nombre de esta libertad, aborrecemos con toda el alma el principio de autoridad, así como todas las manifestaciones posibles de este principio divino, antihumano; como aborrecemos y condenamos, con toda

---

<sup>2</sup> Por esta expresión de «filosofía positiva», Bakunin. no entiende de ninguna manera el *positivismo* o el *comtismo*, cuyos defectos ha mostrado con absoluta claridad en su *Apéndice (Consideraciones filosóficas sobre el fantasma divino, sobre el mundo real y sobre el hombre)* impreso en el tomo III de las *Obras*. Quiere hablar de la filosofía científica en general, que se apoya en la observación y en la experiencia.

la profundidad de nuestro amor por la libertad, la autoridad paterna lo mismo que la del maestro de escuela; como las encontramos igualmente desmoralizantes y funestas, y como la experiencia de cada día nos demuestra que el padre de familia y el maestro de escuela, a pesar de su sabiduría obligada y proverbial, y a causa incluso de esta sabiduría se equivocan sobre las capacidades de sus hijos, mucho más aún que los propios niños, y que según esta ley tan humana, ley incontestable, fatal, de la que abusará cualquier hombre que domine, los maestros de escuela y los padres de familia, al determinar arbitrariamente el porvenir de los hijos, tienen mucho más en cuenta sus propios gustos que las tendencias naturales de los niños; como finalmente las faltas cometidas por el despotismo son siempre más funestas y menos remediables que las cometidas por la libertad, sostenemos, plena y enteramente, en contra de todos los tutores oficiales, oficiosos, paternales y pedantes del mundo, la libertad de los niños de elegir y determinar su propia carrera.

Si se equivocan, incluso este mismo error les servirá de enseñanza eficaz para el futuro, y como la enseñanza general que habrán recibido les servirá de luz, podrán fácilmente volver a la vía que su propia naturaleza les habrá indicado.

Los niños, como los hombres maduros, no llegan a ser sabios más que por la experiencia que ellos mismos hacen, nunca por los otros.

La enseñanza integral, al lado de la enseñanza *científica* o *teórica*, debe comprender necesariamente la enseñanza *industrial* o *práctica*. Solamente así se formará el hombre completo: el trabajador que comprende y que sabe.

La enseñanza industrial, paralelamente a la científica, se dividirá también en dos partes: la enseñanza general, aquella que debe dar a los niños la idea general y el primer conocimiento práctico de todas las industrias, sin exceptuar ninguna, lo mismo que la idea de su conjunto, que constituye la civilización material, la totalidad del trabajo humano; y la parte especial, dividida en grupos de industrias vinculadas entre ellas más especialmente.

La enseñanza general debe preparar a los adolescentes para elegir libremente el grupo especial de industrias, y entre estas últimas, muy en particular la industria por la que sentirán más preferencia. Una vez en esta segunda fase de la enseñanza industrial, harán bajo la dirección de sus profesores los primeros aprendizajes del trabajo serio.

Al lado de la enseñanza científica e industrial habrá necesariamente también la enseñanza práctica, o mejor una serie sucesiva de experiencias de moral, no divina, sino humana. La moral divina se funda en dos principios inmorales: el respeto a la autoridad y el desprecio de la humanidad. La moral humana por el contrario no se funda más que en el desprecio de la autoridad y en el respeto a la libertad y a la humanidad. La moral divina considera el trabajo como una degradación y como un castigo; la moral humana ve en él la condición suprema de la felicidad humana y de la humana dignidad. La moral divina, por una consecuencia necesaria, desemboca en una política que no reconoce derechos más que a los que, por su posición económica privilegiada, pueden vivir sin trabajar. La moral humana no los concede más que a los que viven trabajando; reconoce que sólo por el trabajo el hombre se hace hombre.

La educación de los niños, al tomar como punto de partida la autoridad debe sucesivamente desembocar en la más completa libertad. Entendemos por libertad, desde el punto de vista positivo, el pleno

desarrollo de todas las facultades que se encuentran en el hombre y, desde el punto de vista negativo, la completa independencia de la voluntad de cada uno frente a la de otros.

El hombre no es ni será nunca libre frente a las leyes naturales, frente a las leyes sociales; las leyes, que se dividen así en dos categorías para mayor comodidad de la ciencia, no pertenecen en realidad más que a una sola y única categoría, pues todas ellas son por igual leyes naturales, leyes fatales y que constituyen la base y la condición misma de toda existencia, de tal manera que ningún ser vivo sabría revelarse contra ellas sin suicidarse.

Pero es preciso distinguir bien estas leyes naturales de las leyes autoritarias, arbitrarias, políticas, religiosas, criminales y civiles, que las clases privilegiadas han establecido a lo largo de la historia, siempre en beneficio de la explotación del trabajo de las masas obreras, con el único fin de amordazar la libertad de estas masas, leyes que bajo el pretexto de una moralidad ficticia, han sido siempre la fuente de la más profunda inmoralidad. Así, obediencia involuntaria y fatal a todas las leyes que, independientes de cualquier voluntad humana, son la vida misma de la naturaleza y de la sociedad; pero independencia tan absoluta como posible de cada uno frente a todas las pretensiones de orden, frente a todas las voluntades humanas, tanto colectivas como individuales, que quisieran imponer no su influencia natural, sino su ley, su despotismo.

En cuanto a la influencia natural que los hombres ejercen unos sobre otros, es todavía una de esas condiciones de la vida social contra las cuales la rebelión sería tan inútil como imposible. Esta influencia es la base misma, material, intelectual y moral, de la humana solidaridad. El individuo humano, producto de la solidaridad, es decir de la sociedad, al estar sometido a sus leyes naturales, puede, bajo la influencia de sentimientos llegados de fuera, y sobre todo de una sociedad extranjera, reaccionar contra ella hasta un cierto grado, pero no podría librarse de ello sin colocarse inmediatamente en otro medio solidario y sin sufrir en seguida nuevas influencias. Pues para el hombre la vida fuera de cualquier sociedad y de todas las influencias humanas, el aislamiento absoluto, es la muerte intelectual, moral y material también. La solidaridad no es el producto, sino la madre de la individualidad, y la personalidad humana no puede nacer y desarrollarse más que en la humana sociedad.

La suma de las influencias sociales dominantes, expresada por la conciencia solidaria o general de un grupo humano más o menos extenso, se llama la *opinión pública*. ¿Y quién no conoce la acción todopoderosa ejercida por la opinión pública sobre todos los individuos? La acción de las más draconianas leyes restrictivas es nula en comparación con ella. Ella es, pues, por excelencia la educadora de los hombres; de donde se deduce que para moralizar a los hombres hay que moralizar primero a la sociedad, hay que humanizar su opinión y su conciencia pública.

#### IV

Para moralizar a los hombres, hemos dicho, hay que moralizar al medio social.

El socialismo, fundado en la ciencia positiva, rechaza absolutamente la doctrina del libre albedrío; reconoce que todo lo que se llaman vicios y virtudes de los hombres es necesariamente el producto de la

acción combinada de la naturaleza y de la sociedad. La naturaleza, en calidad de acción etnográfica, fisiológica y patológica, crea las disposiciones que se llaman naturaleza, y la organización social las desarrolla, las detiene o falsea su desarrollo. Todos los individuos, sin ninguna excepción, son lo que la naturaleza y la sociedad los ha hecho en todos los momentos de su vida.

Sólo la ciencia estadística es posible gracias a *esta fatalidad* natural y social. Esta ciencia no se contenta con constatar y enumerar los hechos sociales; busca el encadenamiento y la correlación con la organización de la sociedad. La estadística criminal, por ejemplo, constata que en un mismo país, en una misma ciudad, durante un período de diez, veinte, treinta años, y a veces más, si ninguna crisis política y social ha hecho cambiar las condiciones de la sociedad, el mismo crimen o el mismo delito se reproduce cada año en la misma proporción poco más o menos; y, lo que es todavía más notable, la manera de cometerlo se reproduce casi el mismo número de veces en un año y en otro: por ejemplo, el número de envenenamientos, de homicidios por arma blanca o por armas de fuego, lo mismo que el número de suicidios por tal o tal medio, son casi siempre los mismos. Lo que ha hecho decir al célebre estadístico belga Quetelet estas palabras memorables: «La sociedad prepara los crímenes y los individuos no hacen más que ejecutarlos».

Esta vuelta periódica de los mismos hechos sociales no habría podido ocurrir si las disposiciones intelectuales y morales de los hombres, lo mismo que los actos de su voluntad, tuvieran como principio el libre arbitrio. O esta palabra de libre arbitrio no tiene sentido, o significa que el individuo humano se determina espontáneamente por sí mismo, fuera de toda influencia exterior, ya natural, ya social. Pero si fuera así, si todos los hombres actuaran sólo por sí mismos, habría en el mundo la mayor anarquía; cualquier solidaridad entre ellos sería imposible, y todos esos millones de voluntades absolutamente independientes una de otras, enfrentándose unas con otras, tenderían necesariamente a destruirse mutuamente y acabarían por hacerlo, si no hubiera por encima de ellas la despótica voluntad de la divina Providencia, que «las guía mientras que ellas se agitan», y que, al destruirlas todas a la vez, impone el orden divino a esta humana confusión.

Vemos así a todos los partidarios del principio del libre arbitrio empujados fatalmente por la lógica a reconocer la existencia y la acción de una divina Providencia. Es la base de todas las doctrinas teóricas y metafísicas, un sistema magnífico que ha alegrado durante mucho tiempo la conciencia humana, y que, desde el punto de vista de la reflexión abstracta o de la imaginación religiosa y poética, visto desde lejos, parece, en efecto, lleno de armonía y grandeza. Sólo que es una lástima que la realidad histórica que ha correspondido a este sistema haya sido siempre horrible, y que el mismo sistema no pueda soportar la crítica científica.

En efecto, sabemos que mientras que el derecho divino ha reinado en la tierra, la inmensa mayoría de los hombres ha sido brutal y despiadadamente explotada, atormentada, oprimida, diezmada; sabemos que todavía hoy sigue existiendo en nombre de la divinidad metafísica o teológica un esfuerzo por mantener a las masas populares en la esclavitud; y no puede ser de otra manera, pues, desde el momento en que existe una divina voluntad que gobierna el mundo, que gobierna a la naturaleza y a la sociedad, la libertad humana está totalmente anulada. La voluntad del hombre es necesariamente impotente en presencia de la voluntad divina. ¿Qué se deduce? Que al querer defender la libertad metafísica abstracta o ficticia del hombre, el libre arbitrio, estamos obligados a negar su libertad real. En presencia de la todopoderosa y

omnipresencia divina el hombre es esclavo. Al ser destruida la libertad del hombre en general por la providencia divina, no queda más que el privilegio, es decir, los derechos especiales acordados por la gracia divina a tal individuo, a tal jerarquía<sup>3</sup>, a tal dinastía, a tal clase.

Asimismo, la Providencia divina hace imposible cualquier ciencia, lo que quiere decir que es simplemente la negación de la razón humana, o bien que, para reconocerla, hay que renunciar a su propio sentido común. Desde el momento en que el mundo está gobernado por la voluntad divina ya no hay que buscar el encadenamiento natural de los hechos, sino una serie de manifestaciones de esta voluntad suprema, cuyos decretos, como dice la Sagrada Escritura, son y deben seguir siendo impenetrables para la razón humana, bajo pena de perder su carácter divino. La divina Providencia no es solamente la negación de toda lógica humana, sino también de la lógica en general, pues toda lógica implica una necesidad natural, y esta necesidad sería contraria a la libertad divina; es, desde el punto de vista humano, el triunfo del absurdo. Aquellos que quieren creer deben, pues, renunciar tanto a la libertad como a la ciencia; y, al dejarse explotar, apalear por los privilegiados del buen Dios, repetir con Tertuliano: *Creo porque es absurdo*, añadiendo estas otras palabras, tan lógicas como las primeras: *Y quiero la iniquidad*.

En cuanto a nosotros, que renunciamos a la felicidad de otro mundo, y que reivindicamos el triunfo completo de la humanidad en esta tierra, confesamos humildemente que no comprendemos nada de la lógica divina, y que nos contentaremos con la lógica humana fundada en la experiencia y en el conocimiento del encadenamiento de los hechos, tanto naturales como sociales.

Esta experiencia acumulada, coordinada y meditada, que llamamos ciencia, nos demuestra que el *libre arbitrio* es una ficción imposible, contraria a la naturaleza misma de las cosas; que aquello que se llama voluntad no es más que el producto del ejercicio de una facultad nerviosa, lo mismo que nuestra fuerza física no es más que el producto del ejercicio de nuestros músculos, y que en consecuencia una y otra son igualmente productos de la vida natural y social, es decir, de las condiciones físicas y sociales en medio de las cuales cada individuo ha nacido, y donde sigue desarrollándose; y repetimos que todo hombre, en cada momento de su vida, es el producto de la acción combinada de la naturaleza y de la sociedad, de donde se deduce claramente la verdad que hemos enunciado en nuestro anterior artículo: que para moralizar a los hombres hay que moralizar al medio social.

Para moralizarlo sólo existe un medio: hacer triunfar en él la justicia, es decir, la más completa libertad de cada uno, en la más perfecta igualdad de todos. La desigualdad de condiciones y de derechos, y la ausencia de libertad para cada uno, que es necesariamente su resultado, es la gran iniquidad colectiva, que da origen a todas las iniquidades individuales. Suprimidla y todas las otras desaparecerán.

Tememos que el triunfo de la justicia sólo se pueda efectuar por medio de la revolución social, dado el poco interés que muestran los hombres de privilegio por dejarse moralizar o, lo que es lo mismo, por dejarse igualar. No hablaremos ahora de esto, nos limitaremos a proclamar esta verdad, tan evidente por otra parte, que mientras que el medio social no se moralice, la moralidad de los individuos será imposible.

Para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos en el pleno sentido de la palabra, son necesarias tres cosas: un nacimiento higiénico, una enseñanza racional e integral, acompañada de una

---

<sup>3</sup> Bakunin parece tomar aquí la palabra jerarquía en su sentido etimológico, «gobierno sacerdotal».

educación fundada en el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo, disfrutando de su plena libertad, fuera realmente, de derecho y de hecho, igual a todos los demás.

¿Existe este medio? No. Por consiguiente hay que fundarlo. Si en el medio que existe se llegara incluso a fundar escuelas que dieran a sus alumnos la enseñanza y la educación tan perfectas como pudiéramos imaginar, ¿se llegarían a crear hombres justos, libres, morales? No, pues al salir de la escuela se encuentran en medio de una sociedad que está dirigida por principios muy contrarios, y, como la sociedad es siempre más fuerte que los individuos, no tardaría en dominarlos, es decir, en desmoralizarlos. Y además la fundación de tales escuelas es imposible en el medio social actual, pues la vida social abarca todo, invade las escuelas lo mismo que la vida de las familias y de todos los individuos que forman parte de ella.

Los maestros, los profesores, los padres, son todos miembros de esta sociedad, todos más o menos embrutecidos o desmoralizados por ella. ¿Cómo darían a los alumnos lo que les falta a ellos mismos? Sólo con el ejemplo se predica bien la moral, y, al ser la moral socialista contraria a la moral actual, los maestros, necesariamente dominados por esta última, harían delante de sus alumnos todo lo contrario de lo que les predicarían. Por consiguiente, la educación socialista es imposible en las escuelas lo mismo que en las familias actuales.

Pero la educación integral es igualmente imposible en ella: los burgueses no comprenden de ninguna manera que sus hijos se hagan trabajadores, y los trabajadores están privados de todos los medios para dar a sus hijos la enseñanza científica.

Me gustan mucho estos buenos socialistas burgueses que nos gritan siempre: «Eduquemos primero al pueblo, y emancipémoslo después». Nosotros, al contrario, decimos: Que se emancipe primero y se educará por sí mismo. ¿Quién educará al pueblo? ¿Vosotros? Pero vosotros no lo educáis, lo envenenáis al pretender inculcarle todos los prejuicios religiosos, históricos, políticos, jurídicos y económicos, que garanticen vuestra existencia contra él, maten, al mismo tiempo, su inteligencia, debiliten su indignación legítima y su voluntad. Con su trabajo cotidiano y con su miseria lo dejáis reventar, y le deas: «¡Educaros!» Nos gustaría mucho ver cómo os educaríais todos vosotros, con vuestros hijos, después de trece, catorce, dieciséis horas de trabajo embrutecedor, con la miseria y la incertidumbre del día siguiente como única recompensa.

No, señores, a pesar de todo nuestro respeto por el gran problema de la enseñanza integral, declaramos que hoy no es el mayor problema del pueblo. El primer problema es el de su emancipación económica, que engendra necesariamente y al mismo tiempo su emancipación política, e inmediatamente después su emancipación intelectual y moral.

En consecuencia, adoptamos plenamente la resolución votada por el Congreso de Bruselas (1867):

«Reconociendo que por el momento es *imposible organizar una enseñanza racional*, el Congreso invita a las diferentes secciones a establecer clases públicas siguiendo un programa de enseñanza científica, profesional y productiva, es decir, enseñanza integral, para remediar tanto como sea posible la insuficiencia de educación que los obreros reciben actualmente. *Y por supuesto la reducción de horas de trabajo está considerada como una condición previa indispensable*».

Sí, sin duda, los obreros harán todo lo posible para darse toda la educación que puedan, en las condiciones materiales en las que se encuentran actualmente. Pero, sin dejarse disuadir por las voces de sirena de los burgueses y de los socialistas burgueses, concentrarán ante todo sus esfuerzos en este gran problema de su *emancipación económica*, que será la madre de todas las otras emancipaciones.

Traducción: *Matilde Santos Diez*

## Pedro Kropotkin Trabajo Cerebral y Manual

*Divorcio entre la ciencia y el oficio.—Educación técnica.—Educación completa—El sistema de Moscú aplicado en Chicago, Boston y Aberdeen.—Enseñanza concreta—Pérdida de tiempo actual—Ciencia y práctica—Ventajas que puede derivar la ciencia de una combinación del trabajo intelectual con el manual.*

En los antiguos tiempos, los hombres de ciencia, y en particular aquellos que más han hecho en favor del crecimiento de la filosofía natural, no despreciaron el trabajo manual: Galileo se hizo con sus propias manos sus telescopios; Newton aprendió en su juventud el arte de manejar las herramientas, ejercitando su infantil imaginación en la construcción de aparatos muy ingeniosos, y cuando empezó sus investigaciones en óptica estaba en condiciones de poder pulimentar los lentes de sus instrumentos y hacer por sí mismo el gran telescopio, que, dada aquella época, era una obra de mérito; Leibnitz era muy aficionado a inventar mecanismos: los molinos de viento y los carruajes que pudieran moverse sin caballos preocupaban su imaginación, tanto como las especulaciones matemáticas y filosóficas; Linneo se hizo botánico, al mismo tiempo que ayudaba diariamente a su padre, que era jardinero; y, en suma, para nuestros genios, las artes mecánicas no han sido un obstáculo para las investigaciones abstractas, pudiendo decirse que más bien las han favorecido. Por otra parte, si los trabajadores de otros tiempos hallaron pocas oportunidades para dominar la ciencia, muchos al menos, tuvieron estimuladas sus inteligencias por la misma variedad de trabajos que se realizan en aquellos talleres, donde aún no había penetrado la especialización, teniendo muchos de ellos la ventaja de hallarse familiarmente relacionados con hombres de ciencia. Watt y Rennie eran amigos del profesor Robinson; Brindléy, el peón caminero, a pesar de su jornal de 1,50 francos, tenía relaciones con personas cultas, lo que le permitió desarrollar sus notables facultades en ingeniería; otros pasaron su juventud en tiendas y talleres, para convertirse más tarde en un Smeaton o un Stephenson.

Nosotros hemos cambiado todo eso: con pretexto de la división del trabajo, hemos separado violentamente el trabajo intelectual del manual. La masa de los trabajadores no reciben más educación científica que sus abuelos, y, además, se ven privados de la poca que podían adquirir en los pequeños obradores, mientras que sus hijos, tanto varones como hembras, estando condenados a vivir en la mina o la fábrica desde la edad de los trece años, pronto olvidan lo poco que aprendieron en la escuela. Los hombres de ciencia, por su parte, desprecian el trabajo manual. ¿Cuántos podrían hacer un telescopio u otro instrumento menos complicado todavía? La mayoría no son capaces ni aun de dibujar un aparato científico, y cuando dan una vaga idea al constructor, dejan al cuidado de éste el inventar lo que ellos necesitan. Pero hay más aún: han elevado su menosprecio por el trabajo manual a la altura de una teoría: «El hombre de ciencia —dicen— debe descubrir las leyes de la naturaleza, el ingeniero aplicarlas y el obrero ejecutar en madera o acero, en hierro o en piedra, los dibujos y formas trazadas por aquél, debiendo trabajar con máquinas inventadas para que las use, pero no por él. Nada importa que no las entienda ni pueda mejorarlas; el hombre de ciencia y el ingeniero científico cuidarán del progreso de la ciencia y de la industria».

A esto puede objetarse que, sin embargo, hay una clase de hombres que no pertenecerán a ninguna de las tres categorías indicadas: en su juventud fueron trabajadores manuales, y algunos de ellos siguen siéndolo todavía; pero, debido a algún acontecimiento feliz, han conseguido adquirir cierto conocimiento científico, y de ese modo han logrado combinar la ciencia con el arte mecánico. Es verdad que existen tales gentes, y no es poca suerte que exista un núcleo de hombres que haya podido escaparse de la tan ponderada especialización del trabajo, siendo precisamente a ellos a quien la industria debe sus principales y recientes inventos. Pero en la vieja Europa, al menos, constituyen una excepción lo irregular, los soldados que, separándose de las filas, han asaltado la barrera con tanto interés levantadas entre las clases. Y son tan pocos, comparados con las constantemente crecientes necesidades de la industria —y también de la ciencia— como demostraré a continuación, que en todo el mundo se lamenta la gente de lo mucho que escasean.

¿Qué significa, si no, ese grito que se levanta al mismo tiempo en Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos y Rusia, pidiendo la educación técnica, como no sea el disgusto general que produce la división anual en científicos, ingenieros y trabajadores? Escuchad a los que conocen la industria, y veréis que la base de sus quejas es ésta: «El obrero cuyo trabajo ha sido especializado por la división permanente de la faena, ha perdido todo interés intelectual en ella, lo que principalmente ocurre en la gran industria, así como sus facultades inventivas. En otro tiempo inventaba mucho; los trabajadores manuales, y no los hombres de ciencia, ni los ingenieros, son los que han descubierto o perfeccionado los primeros motores y toda esa masa de maquinaria que ha transformado la industria durante los últimos cien años; pero desde que la gran fábrica se ha entronizado, el obrero, deprimido por la monotonía del trabajo, ha dejado de inventar. ¿Qué puede inventar el tejedor que tiene a su cargo cuatro telares, sin saber una palabra respecto a sus complicados movimientos, ni de qué modo ha progresado el mecanismo hasta alcanzar su estado actual? ¿Qué puede aprender un hombre condenado por toda su vida a enlazar los extremos de dos hilos con la mayor celeridad, y no sabe más que hacer un nudo?

«En los principios de la industria moderna, tres generaciones de obreros inventaron; pero ahora han dejado de hacerlo. Y en cuanto a los adelantos introducidos por los ingenieros, instruidos especialmente para idear máquinas, o les falta el genio o resultan poco prácticos. Esos, casi nada, de los que una vez habló sir Frederick Bramwell, en Bath, faltan en sus inventos; esas insignificancias, que sólo pueden aprenderse en el obrador, y que permitieron a Murdoch y a los trabajadores de Soho hacer una máquina completa del engendro de Watt. Únicamente el que conoce la máquina, no sólo en el dibujo y el modelo, sino en su constante trabajo y funcionamiento, y que sin querer piensa que ella mientras se halla a su lado, es quien verdaderamente puede mejorarla. Smeaton y Newcomen es indudable que eran excelentes ingenieros y, sin embargo, en sus máquinas un muchacho tenía que abrir la válvula del vapor a cada golpe del pistón, siendo uno de estos niños quien ideó el relacionar la válvula con el resto de la máquina para que se abriera automáticamente y él pudiera irse a jugar con sus compañeros. Mas en la maquinaria moderna no ha quedado espacio para inocentes descubrimientos de esa clase. Una educación científica en escala elevada se ha hecho necesaria para poder realizar nuevos adelantos, y ésta se le niega a los trabajadores: así que no hay medio de salir del atolladero, a menos que no se combinen juntas la educación científica y el arte mecánico; a menos que la integración de los conocimientos venga a reemplazar la actual división».

Tal es, en sustancia, el verdadero significado del presente movimiento en favor de la educación técnica; pero en vez de presentar a la consideración pública las causas, tal vez inconscientes del descontento actual, en lugar de elevar la discusión y prestar a la cuestión toda la amplitud que merece, los porta-estandartes del movimiento no la sacan de los límites más reducidos. Algunos de ellos hacen uso de un lenguaje con pretensiones de patriótico y en realidad ridículo, hablando de dejar fuera de combate toda industria extranjera, mientras los demás no ven en la educación técnica más que el medio de mejorar algo a la máquina humana de la fábrica, y permitir que algunos obreros puedan ascender a una clase superior.

Semejante ideal puede satisfacer a tales gentes, pero no a aquellos que no pierden de vista los intereses combinados de la ciencia y la industria; y consideran a ambas como un medio de elevar a la humanidad a más alto nivel: nosotros sostenemos, pues, que en interés de las dos, así como de la sociedad en general, todo ser humano, sin diferencias de nacimiento, debiera recibir una educación que le permitiera, ya fuera varón o hembra, combinar un verdadero conocimiento científico con otro, igualmente profundo, del arte mecánico. Reconocemos sin reservas la necesidad de la especialización de los conocimientos; pero mantenemos que ésta debe venir después de la educación general, la cual debe comprender tanto a la ciencia como al trabajo manual. A la división de la sociedad en trabajadores intelectuales y manuales, nosotros oponemos la combinación de ambas clases de actividades; y en vez de «la educación técnica», que impone el mantenimiento de la presente división entre las dos clases de trabajos referidos, proclamamos la *educación integral* o completa, lo que significa la desaparición de esa distinción tan perniciosa. Claramente expresada, la aspiración de la escuela bajo este sistema debería ser la siguiente: dar una educación tal, que al dejar las aulas a la edad de dieciocho o veinte años, los jóvenes de ambos sexos se hallaran dotados de un capital de conocimientos científicos que les permitiera trabajar con provecho para la ciencia, dándoles al mismo tiempo un conocimiento general de lo que constituye las bases de la enseñanza técnica, y la habilidad necesaria en cualquier industria especial para poder ocupar su puesto dignamente en el gran mundo de la producción manual de la riqueza. Sé que muchos encontrarán semejante aspiración demasiado amplia o imposible de alcanzar; pero confío que, si tienen la paciencia de leer las páginas siguientes, verán que, para ella, no necesitamos más que lo que se puede obtener con facilidad, o mejor dicho, *lo que se ha obtenido*; y lo que ha podido hacerse en pequeña escala, pudiera realizarse en otra mayor, a no ser por las causas económicas y sociales que impiden se lleve a cabo ninguna reforma de importancia en nuestra sociedad, tan miserablemente organizada.

El experimento se ha hecho en la Escuela Técnica de Moscú, durante veinte años consecutivos, con muchos centenares de niños; y según el testimonio de los más competentes jurados de las exposiciones de Bruselas, Filadelfia, Viena y París, el ensayo, ha dado un resultado satisfactorio. La escuela de Moscú admite jóvenes que no pasan de quince años, y no se les exige a tal edad más que un conocimiento general de geometría y álgebra, unido al corriente de la lengua del país, recibiendo alumnos más jóvenes en las clases preparatorias. La escuela está dividida en dos secciones, la mecánica y la química; pero como yo conozco personalmente mejor la primera, y como es también la más importante con referencia a la cuestión de que venimos ocupándonos, limitaré mis observaciones a la educación que se da en la sección mecánica.

Después de haber estado cinco o seis años en la escuela, el estudiante la deja con un profundo conocimiento de matemática superior, física, mecánica y ciencias relacionadas con éstas; tan completo, en verdad, que no tiene nada que envidiar al que se adquiere en las mejores Facultades matemáticas de las

más eminentes Universidades europeas. Cuando yo estudiaba en la Universidad de San Petersburgo, pude comparar la instrucción de los estudiantes de la Escuela Técnica de Moscú con la nuestra, vi los cursos de geometría superior que algunos de ellos habían recopilado para que sirvieran a sus compañeros; admiré la facilidad con que aplicaban el cálculo integral a los problemas dinámicos, llegando a la conclusión de que mientras nosotros, estudiantes de la Universidad, apenas sabíamos servirnos de las manos, los alumnos de la Escuela Técnica fabricaban *con las suyas*, y sin ayuda de obreros profesionales, hermosas máquinas de vapor, desde la pesada caldera hasta el último tornillo; maquinaria agrícola y aparatos científicos, todo para la industria; recibiendo los primeros premios por su trabajo manual en las Exposiciones Internacionales. Eran hábiles artesanos educados científicamente —trabajadores con educación universitaria—, altamente apreciados hasta por los fabricantes rusos, que tanto desconfían de la ciencia.

Ahora bien, el método seguido para obtener tan maravillosos resultado fue el siguiente. En lo referente a la ciencia, el aprender de memoria era poco apreciado, mientras que la investigación independiente se estimulaba por todos los medios posibles: la ciencia se enseñaba al par que sus aplicaciones, y lo que se aprendía en la clase se aplicaba en el taller, dedicándose una gran atención a las más elevadas abstracciones de la geometría, como medio de desarrollar la inteligencia y el amor a la investigación. En cuanto a la enseñanza del arte mecánico, el sistema seguido era muy diferente del que fracasó en la Universidad de Cornell, siendo verdaderamente distinto de los usados en la mayoría de las escuelas técnicas. No se mandaba al estudiante a un taller a aprender un oficio determinado y ganarse con él la vida lo más pronto posible, sino que su enseñanza se realizaba según el plan elaborado por el fundador de la escuela, M. Dellavos, y que ahora se aplica también en Chicago y en Boston, del mismo modo sistemático que se usa para enseñar el trabajo de laboratorio en las universidades.

El dibujo, como es natural, se consideraba como el primer paso en la educación técnica; después se conducía al discípulo, primero al taller de carpintería, o mejor dicho, laboratorio, donde se le enseñaba por completo el oficio, no economizándose esfuerzo alguno por alcanzar tal resultado, pues se le consideraba y con razón, la verdadera base de toda industria; más tarde, se le trasladaba al taller de tornero, en el que aprendía a construir en madera los modelos de aquellas cosas que tendría que hacer de metal en los talleres siguientes. Luego seguía la fundición, donde se le enseñaba a fundir las partes de las máquinas que había preparado en madera; y sólo después de haber pasado por los tres primeros estados, era cuando se le admitía en los talleres de herrería y maquinaria. Tal es el sistema que los lectores ingleses encontrarán detalladamente descrito en una obra de Mr. Ch. H. Ham. En cuanto a la perfección del trabajo mecánico de los estudiantes, no veo cosa mejor que referirme a las memorias de los jurados de las mencionadas Exposiciones.

En América se ha introducido el mismo sistema en su parte técnica, primero, en la Escuela de Artes y Oficios de Chicago, y más tarde en la de Boston, que según me han asegurado, es la más perfecta de todas; y en este país, o mejor dicho, en Escocia, encontré el sistema aplicado con muy buen éxito, durante algunos años, bajo la dirección del doctor Ogilvie, en el colegio de Gordon, en Aberdeen, en una escala más limitada. Al par que se le da al alumno una profunda educación científica, se le adiestra en el taller; pero no en un oficio especial, como desgraciadamente ocurre con frecuencia: pasa por el taller de carpintería, el de fundición y el de maquinaria, en cada uno de los cuales aprende los fundamentos de los tres oficios, lo bastante bien para poder surtir a la escuela con una multitud de cosas útiles. Además, según lo que pude

observar en las clases de geografía y física, así como también en el laboratorio químico, el sistema «de la mano al cerebro» y *viceversa*, se halla completamente en acción, viéndose coronado por el éxito. Los niños *trabajan* con los instrumentos físicos, y estudian geografía en el campo, con instrumento en mano, lo mismo que en la clase; algunos de los trabajos topográficos llenaron mi corazón, como viejo geógrafo, de alegría. Es evidente que el departamento industrial del colegio de Gordon, no es una mera copia de ninguna escuela extranjera; por el contrario, no puedo por menos de creer, que si Aberdeen ha dado tan excelente paso hacia la combinación de la ciencia y el oficio, ha sido como consecuencia natural de lo que venía practicándose en pequeña escala en las escuelas de dicha ciudad.

La Escuela Técnica de Moscú no es, sin embargo, una escuela ideal. Desatiende por completo la educación humanitaria de los jóvenes; pero, no obstante, debemos reconocer que ese experimento, sin hablar de centenares de otros parciales, ha demostrado de modo incontestable la posibilidad de combinar una elevada educación científica con la que hace falta para llegar a ser un hábil artesano; habiendo probado además, que el mejor medio de producir artesanos verdaderamente hábiles, era tomar la cosa por su base, abarcando el problema de la instrucción en toda su extensión, en lugar de pretender dar algunos conocimientos en un oficio determinado, y alguna instrucción en una rama particular de alguna ciencia. Y esto ha hecho ver también, lo que puede obtenerse sin apretar demasiado a los alumnos, si se tiene siempre cuidado de aplicar una economía racional a la cuestión del tiempo que éste debe dedicar al trabajo, y la teoría marcha siempre acompañada de la práctica. Considerados bajo este punto de vista, los resultados de Moscú no ofrecen nada extraordinario, y aun pudieron obtenerse mejores si los mismos se aplicasen desde los primeros años de la educación. La pérdida del tiempo es el rasgo más característico de nuestro sistema actual; no sólo se nos enseña una multitud de cosas inútiles, sino que, hasta lo que no lo es, se nos enseña de tal modo, que es una causa de que empleemos en aprenderlo mucho más tiempo del necesario. Nuestro presente sistema de enseñanza tiene su origen en una época en que, lo que se exigía a una persona bien instruida era más limitado, y en esto no se ha variado, a pesar del considerable aumento de conocimientos de que hay que dotar al estudiante desde que la ciencia ha traspasado tanto sus antiguos límites; de lo que previene el aumento de presión en las escuelas, así como también la urgente necesidad de modificar, tanto el texto como el sistema, según las nuevas necesidades y los ejemplos que aquí y allá nos dan distintas escuelas y maestros.

Es indudable que los años de la niñez no debieran emplearse tan inútilmente como hoy sucede; habiendo demostrado los maestros alemanes hasta qué punto los juegos de los niños pueden servir de instrumentos para dar a su entendimiento algún conocimiento concreto, lo mismo en geometría que en matemáticas. Los niños que han hecho los cuadros del teorema de Pitágoras con pedacitos de cartón de colores, no lo mirarán cuando lleguen a él en geometría como un simple instrumento de tortura ideado por el maestro para martirizarlos, y con tanto menos motivo, si lo aplican en la forma que lo hacen los carpinteros. Problemas muy complicados de aritmética, que tanto nos fatigan -en la infancia, se resuelven fácilmente por criaturas de siete y ocho años, si se les presenta bajo una forma atractiva e interesante. Y si el *Kindergarten*, del cual los maestros alemanes hacen a menudo una especie de barraca en la que cada movimiento del niño está regulado de antemano, se ha convertido con frecuencia en una pequeña prisión para los pequeñuelos, la idea que precedió a su fundación es, sin embargo, verdadera. En suma, es casi imposible imaginar, sin haberlo experimentado, cuantos conocimientos útiles, hábitos de clasificación y

gusto por las ciencias naturales pueden inculcarse en la mente del niño; y si una serie de cursos concéntricos adaptados a las varias fases del desarrollo del ser humano se aceptara generalmente en la educación, los primeros conocimientos en todas las ciencias, exceptuando la sociología, podrían enseñarse antes de la edad de diez o doce años, de modo que se diera una idea general del universo, de la tierra y sus habitantes, y de los principales fenómenos físicos, químicos, sociológicos y botánicos, dejando el descubrimiento de las *leyes* de aquellos a una nueva clase de estudios más profundos y especiales. Por otra parte, todos sabemos lo que les gusta a los niños hacerse por sí mismos sus juguetes, y con qué placer imitan el trabajo de las personas mayores, si las ven ocupadas en él taller o en la obra; pero los padres, o estúpidamente paralizan esa pasión o no saben cómo utilizarla: la mayor parte de ellos desprecian el trabajo manual, y prefieren enviar sus hijos a estudiar historia romana o el método de Franklin para hacer dinero, antes de verlos dedicados a un trabajo que sólo es propio de «las clases inferiores». Así hacen lo posible para aumentar las dificultades de los estudios posteriores.

Después vienen los años de colegio, y de nuevo se vuelve a perder el tiempo de un modo increíble. Tomemos, por ejemplo, las matemáticas, que todos deberían saber, porque es la base de toda educación ulterior, y que tan pocos aprenden en nuestras escuelas: en geometría se pierde lastimosamente el tiempo, usando un sistema que tan sólo consiste en confiarlo todo a la memoria. En los más de los casos, el niño lee una y otra vez la prueba de un teorema hasta que su memoria ha retenido la sucesión de los razonamientos. Por cuya razón nueve niños de cada diez si se les pregunta que prueben un teorema elemental dos años después de haber salido de la escuela, no podrán hacerlo, a menos que se hayan dedicado especialmente a las matemáticas: olvidarán qué líneas auxiliares hay que trazar, no habiendo aprendido nunca a *descubrir* las pruebas por sí mismos. No debemos admirarnos, pues, que más adelante encuentren tantas dificultades en aplicar la geometría a la física, progresen tan penosamente y sean tan pocos los que dominen los altos estudios matemáticos. Y, sin embargo, hay otro método que facilita el adelanto en general con mucha más rapidez, y con el cual, el que una vez aprendió geometría no la olvidará nunca: en este sistema se presenta como un problema; jamás se da una solución de antemano, y el alumno se ve obligado a buscarlo por sí mismo. De este modo, si se han hecho antes algunos ejercicios preliminares con la regla y el compás, no se encontrará un niño o niña entre veinte o treinta que no pueda hallar el medio de trazar un ángulo que sea igual a otro lado, y demostrar que son iguales, tan sólo con algunas indicaciones por parte del maestro; y si los problemas posteriores se presentan en una sucesión sistemática (hay excelentes libros de texto dedicados a tal propósito), y el profesor no apura a sus discípulos, tratando que avancen con más rapidez de la posible en un principio, pasarán de un problema a otro con sorprendente facilidad, no habiendo más dificultad que la de hacer que el alumno resuelva el primer problema, y de ese modo adquiera confianza en su modo de razonar.

Además, cada verdad geométrica abstracta debe imprimirse igualmente en el entendimiento en su forma concreta: tan pronto como los alumnos hayan resuelto algunos problemas en el papel, deben hacer lo mismo en el terreno dedicado al recreo, con unos palos y una cuerda, y luego aplicar sus conocimientos en el taller. Sólo entonces, las líneas geométricas adquirirán un significado concreto en la mente de los niños; sólo entonces verán que el maestro no bromea cuando les dice que resuelvan los problemas con la regla y el compás, sin necesidad de acudir a otros medios; sólo entonces *sabrán* geometría. «De los ojos y la mano al cerebro», éste es el verdadero principio de la economía de tiempo en la enseñanza. Me acuerdo,

como si fuera ayer, de qué modo tan rápido se me presentó la geometría bajo aspecto nuevo, y lo que esto contribuyó a facilitar todos los estudios ulteriores. Se trataba de fabricar un globo mongolfier, y yo hice la observación de que los ángulos de la parte superior de cada una de las tiras de papel de que se había de componer el globo debían cubrir menos de la quinta parte de un ángulo recto cada una. Recuerdo, después, de qué modo las rayitas y tangentes dejaron de ser meros signos cabalísticos, desde el momento que nos permitían calcular la altura de un palo en el perfil de la obra de una fortaleza, y de qué modo se hacía sencilla la geometría aplicada al espacio, cuando empezábamos a hacer en pequeña escala un bastión con troneras y barbetas; ocupación que, como era de esperar, fue pronto prohibida, a causa del estado en que poníamos los vestidos. «Parecéis trabajadores», era el reproche que nos dirigían nuestros inteligentes maestros; cuando precisamente eso, y el desenvolvimiento del uso de la geometría, era para nosotros una verdadera satisfacción.

Al obligar a nuestros hijos a estudiar cosas reales, de meras representaciones gráficas, en vez de procurar que las *hagan* ellos mismos, somos causa de que pierdan un tiempo muy precioso; fatigamos inútilmente su imaginación; los acostumbramos al sistema más malo de aprender, matamos en flor la independencia del pensamiento, y rara vez conseguimos dar un verdadero conocimiento de lo que nos proponemos enseñar. Un carácter superficial, el repetir como los loros, y la postración e inercia del entendimiento, son el resultado de nuestro método de educación; no les enseñamos el modo de aprender; y hasta los principios mismos de la ciencia se les dan a conocer por medio de sistema hasta la aritmética en su forma abstracta, llenándose la cabeza de las pobres criaturas solamente de reglas.

La idea de unidad, que es arbitraria y puede cambiarse a voluntad de nuestro modo de medir (la cerilla, la caja de las mismas, la docena de éstas o la gruesa, el metro, el centímetro, el kilómetro y así sucesivamente) no se imprime en la mente, y por eso, cuando los niños llegan a las fracciones decimales se ven imposibilitados de comprenderlas; mientras que en Francia, donde el sistema es cosa corriente, tanto en las medidas como en las monedas, aun aquellos obreros que sólo han recibido una educación puramente elemental, están muy familiarizados con los decimales. Para representar veinticinco céntimos, escriben «cero veinticinco», cuando la mayoría de mis lectores recordarán, indudablemente, de qué modo ese mismo cero, puesto a la cabeza de una fila de números, les confundía en su niñez. Procuramos también, por nuestra parte, hacer el álgebra incomprensible, y nuestros hijos pasan un año entero sin haber aprendido, no ya el álgebra, sino un simple sistema de abreviaturas que se pudiera estudiar fácilmente si se enseñase al par de la aritmética.

El tiempo que se pierde en la física es verdaderamente deplorable; en tanto que los jóvenes entienden con mucha facilidad los principios de la química y sus fórmulas, desde el momento que hacen por sí mismos los primeros experimentos con algunos vasos y tubos, la mayoría encuentra las mayores dificultades en hacerse cargo de la parte mecánica de la física, debido, en primer lugar, a que no saben geometría, y en particular, porque sólo se les presentan costosas máquinas, en lugar de inducirlos a hacerse sencillos aparatos para ilustrar los fenómenos que les sirvan de estudio. En vez de aprender las leyes de la fuerza con instrumentos poco complicados, que pudieran hacer con facilidad un muchacho de quince años, los estudian sólo por medio de dibujos, en una forma puramente abstracta; en vez de construirse por sí mismos una máquina Atwood con el palo de una escoba y la rueda de un reloj viejo, o comprobar las leyes de la caída de los cuerpos con una llave deslizándose por una cuerda diagonal, se les

muestra un aparato complicado, ocurriendo a veces que el maestro mismo no sabe de qué modo explicarles los principios sobre los que aquél se halla fundado, lo que le obliga algunas veces a incurrir en errores, marcando así todas las cosas, desde el principio al fin, con muy pocas honrosas excepciones.

Si la pérdida de tiempo es un rasgo característico de nuestros métodos de enseñar la ciencia, lo es igualmente de los usados para enseñar un arte. Sabemos de qué modo se pierden los años, cuando un muchacho hace su aprendizaje en un taller; y el mismo cargo puede hacerse, hasta cierto punto, a esos colegios técnicos que procuran enseñar desde luego un oficio determinado, en lugar de recurrir a los más amplios y seguros métodos de la enseñanza sistemática. Así como hay en ciencias algunas nociones y sistemas que sirven de preparación para el estudio de todas, así también las hay que sirven de fundamento al estudio especial de cualquier oficio. Reuleaux ha demostrado en un interesante libro, la *Theoretische Kinematik*, que hay, por decirlo así, una filosofía de toda clase de maquinaria: cada máquina, por complicada que sea, puede reducirse a un número limitado de elementos —planchas, cilindros, discos, conos, etc.—, así como a pocas herramientas; cinceles, sierras, rodillos, martillos, etc.; y por muy complicados que sean sus movimientos, pueden descomponerse en un reducido número de modificaciones de la acción, tales como la transformación del movimiento circular en rectilíneo, y otras por el estilo, con cierto número de eslabones intermediarios. Así, también, cada oficio puede descomponerse en una cantidad de elementos: en cada uno hay que saber hacer una plancha con superficies paralelas, un cilindro, un disco, un cuadro y un agujero redondo; de qué modo han de manejarse un número limitado de herramientas, no siendo todas más que meras modificaciones de menos de una docena de tipos; y cómo se han de transformar los movimientos. Este es el fundamento de todo el arte mecánico; así que el conocimiento de cómo se han de hacer en madera esos elementos primordiales, cómo han de manejarse las principales herramientas de carpintero, debiera considerarse como la verdadera base de todo conocimiento de arte mecánico.

Además, nadie puede ser buen estudiante de ciencias sin tener conocimientos de medios adecuados de investigación científica; a menos de no haber aprendido a observar, a describir con exactitud, a descubrir mutuas relaciones entre hechos al parecer independientes; a hacer hipótesis y comprobarlas, a razonar sobre la causa y el efecto, y así sucesivamente.

Y nadie podrá ser un buen artesano, a menos de no hallarse familiarizado con un buen método de arte mecánico. Es necesario que cada uno se acostumbre a concebir el objeto de su pensamiento en una forma concreta, dibujarlo o modelarlo, huir de tener las herramientas descuidadas y de los malos sistemas de trabajar, dar a todo un buen toque de efecto final, sacando un placer artístico de la contemplación de formas airoas y combinación de colores y mirando con disgusto todo lo feo. Ya se trate de arte mecánico, ciencia o bellas artes, la principal aspiración de la enseñanza no debe ser la de hacer un especialista del principiante, sino el enseñarla los elementos fundamentales y buenos sistemas de trabajar; y sobre todo, a darle esa aspiración general, que más tarde le inducirá a poner en todo lo que realiza un ardiente amor a la verdad, a mirar con placer todo lo que es hermoso, lo mismo en la forma que en el fondo, a sentir la necesidad de ser una unidad útil entre los demás seres humanos, y conseguir que lata su corazón al unísono con el resto de sus semejantes.

En cuanto a evitar la monotonía del trabajo, que resultaría de que el discípulo no hiciera más que cilindros y discos, y no máquinas completas u otros objetos inútiles, hay una infinidad de medios para

impedir que tal suceda, y uno de ellos, usado en Moscú, es digno de mención. No es darle trabajo solamente como mero ejercicio, sino utilizar todo el que hace desde el primer momento. ¿No recordáis qué placer os causaba en vuestra juventud el ver que el trabajo que hadáis se aprovechaba, aunque no fuera más que en parte, en cualquiera cosa útil? Pues eso se practica en Moscú: cada pieza que construye el alumno se utiliza como parte de alguna máquina en cualquiera de los otros talleres. Cuando un estudiante entra en uno de maquinaria y se le pone a hacer un bloque cuadrangular de hierro con superficies paralelas y perpendiculares, este trabajo no carece de interés a sus ojos, porque sabe que una vez concluido, y después de haber comprobado sus ángulos y superficies y corregido sus defectos, no se arrojará bajo el banco, sino que se le dará a otro que esté más adelantado, quien le hará un remate, lo pintará y lo mandará a la tienda del colegio como un pisapapeles, recibiendo de este modo la enseñanza sistemática el carácter atractivo que necesita.

Es evidente que la celeridad en el trabajo es un factor importante en la producción; así que, hay motivo para preguntar si bajo tal sistema se obtendría la necesaria velocidad. A esto contestaremos que hay dos clases de celeridades: la que vi en una fábrica de cintas en Nottingham, donde hombres adultos, con manos y cabezas temblorosas trabajaban de un modo febril, uniendo los extremos de dos hilos procedentes del resto que queda en las bovinas, no siendo posible seguir con la vista la rapidez de sus movimientos. Pero el hecho mismo de que se necesite un trabajo tan violento, es la mayor condenación del sistema de la gran industria. ¿Qué ha quedado del ser humano en esos cuerpos temblorosos? ¿Cuáles serán sus consecuencias? ¿A qué tal derroche de fuerza humana, cuando ella podría producir diez veces el valor del resto de hilo que se pretende aprovechar? Esta clase de celeridad sólo hace falta por razón de lo económico que resulta el trabajo del esclavo de la fábrica; por cuyo motivo debemos esperar que ningún colegio aspire a una rapidez semejante en el trabajo. Pero también existe la celeridad que representa una economía de tiempo de los obreros diestros, la que se obtiene por medio de la educación que nosotros preconizamos.

Por sencillo que sea el trabajo, el obrero instruido lo hará mejor y más pronto que el que carezca de instrucción. Obsérvese, por ejemplo, de qué modo procede un buen operario para cortar cualquier cosa; supongamos que se trate de un pedazo de cartón, y compárense sus movimientos con los de otro que no esté adiestrado. Este tomará el cartón, cogerá la herramienta sin mirarla, trazará una línea torpemente y empezará a cortar; se encontrará cansado a la mitad de la faena, y cuando la haya terminado, resultará que lo que ha hecho carece de valor, en tanto que aquél empezará por examinar los útiles de que haya de servirse, arreglándolos si es necesario; trazará la línea con exactitud, sujetará al mismo tiempo el cartón y la regla, cogerá hábilmente la herramienta, cortará con facilidad y presentará una obra bien hecha. Esta es la clase de celeridad que economiza tiempo, la mejor para hacer lo mismo con el trabajo humano, y el más seguro medio de obtenerla es una instrucción que sea la mejor posible. Los grandes maestros pintaban con sorprendente rapidez: pero eso era el resultado de su gran desarrollo de inteligencia e imaginación, de una delicada concepción de lo bello y de una fina percepción de los colores. Y esta es la clase de trabajo rápido que le hace falta a la humanidad.

Mucho más pudiera agregarse con relación a los deberes de la escuela, pero me limitaré sólo a decir algunas palabras más respecto a la conveniencia de establecer el sistema de educación ligeramente bosquejado en las páginas precedentes. Inútil sería el exponer que no acaricie la ilusión de que se haga ni

en educación, ni en ninguno de los particulares tratados en los capítulos anteriores, ninguna reforma de verdadera importancia, mientras que las naciones civilizadas permanezcan bajo el presente estrecho y egoísta sistema de consumo y producción. Todo lo que podemos esperar, en tanto duren las actuales condiciones, es intentar, aquí y allá, en forma microscópica, hacer alguna mejora en una escala limitada; intentos que, por necesidad, han de hallarse muy por debajo de los resultados apetecidos, a causa de la imposibilidad de reformar en pequeña escala, cuando es tan íntima la conexión que existe entre las múltiples funciones de una nación civilizada. Pero la energía del genio constructivo de la sociedad depende, principalmente, de la profundidad de sus concepciones respecto a lo que debiera hacerse y de qué modo; y la necesidad de reconstruir la enseñanza es una de aquellas que se hallan más al alcance de todos, y es de las más adecuadas para inspirar a la sociedad esos ideales, sin los que el estancamiento y aun la decadencia son inevitables. Supongamos, pues, que una comunidad —una ciudad o un territorio que cuente, por lo menos, algunos millones de habitantes— diera la clase de instrucción que hemos reseñado a todos sus hijos, sin distinción de nacimiento (y *somos* lo bastante ricos para permitirnos ese lujo), sin pedirles nada en cambio, sino lo que darán cuando se hayan convertido en productores de la riqueza; supóngase que se ha dado tal educación, y analícense sus probables consecuencias.

No insistiré sobre el aumento de riqueza que resultaría de tener un joven ejército de instruidos y bien adiestrados productores; ni lo haré tampoco sobre los beneficios sociales que se derivarían de borrar las presentes distinciones entre los trabajadores intelectuales y manuales, y de llegar así a la concordia y armonía de intereses, tan necesaria en nuestros tiempos de luchas sociales. Nada diré del complemento de vida que todos disfrutarían, desde el momento que pudieran gozar del uso de sus facultades mentales y corporales ni de las ventajas que resultarían de elevar el trabajo mecánico al puesto de honor que de derecho le corresponde en la sociedad, en lugar de ser, como hoy sucede, un signo de inferioridad. Ni insistiré tampoco sobre la necesidad de que desaparezca la miseria y degradación presente, con su cortejo de vicios, crímenes, prisiones y todo género de indignidades, que son sus naturales consecuencias. En fin, no tocaré ahora la gran cuestión social, sobre la que tanto se ha escrito y tanto falta aún que escribir: sólo me propongo llamar la atención en estas páginas sobre los beneficios que la ciencia misma reportaría del cambio.

No faltará quien diga, por supuesto, que el reducir a los hombres de ciencia a la *categoría* de trabajadores manuales, representaría la decadencia de aquélla y del genio; pero los que se hagan cargo de las siguientes consideraciones, es más que probable que convengan en que lo contrario es precisamente lo que debería suceder, esto es, un progreso tal de las ciencias y las artes, y tan gran adelanto en la industria, que apenas lo podríamos prever comparándolo con la época del Renacimiento. Se ha hecho una vulgaridad hablar con énfasis de los progresos de la ciencia en este siglo; y, sin embargo, es evidente que, si se le compara con los pasados, tiene mucho de que enorgullecerse. Pero si tenemos presente que la mayor parte de los problemas que nuestro siglo ha resuelto, ya habían sido planteados, y previstas sus soluciones hace cien años, tenemos que admitir que el adelanto no ha sido tan rápido como debiera haberse esperado, y que, indudablemente, hay algo que lo dificulta.

La teoría mecánica del calor, fue perfectamente prevista el siglo pasado por Rumford y Humphrey Davy, y aun en Rusia fue preconizada por Somonoraff. V, sin embargo, pasó mucho más de medio siglo, antes de que la teoría reapareciera en la ciencia. Lamark, y aun Linneo, Geoffroy Saint-Hilaire, Erasmo,

Darwin y otros muchos, tenían perfecto conocimiento de la variabilidad de las especies: ellos abrieron el camino que conduce a la constitución de la biología sobre los principios de la diferenciación; pero en este caso, también se dejó pasar medio siglo antes de que la cuestión de la variabilidad de las especies volviera a ponerse a la orden del día, y todos sabemos de qué modo las ideas de Darwin se propasaron e impusieron a la atención de la juventud universitaria, en general, por personas que no pertenecían al profesorado, y eso que en las manos de Darwin la teoría de la evolución resultaba estrecha, debido a la excesiva importancia dada a un sólo factor de la evolución.

Desde hace muchos años, la astronomía ha necesitado una detenida revisión de las hipótesis de Kant y Laplace, pero todavía no se ha presentado ninguna teoría que se imponga a la aceptación general. La geología ha hecho indudablemente maravillosos progresos en la reconstitución de los conocimientos paleontológicos, más la geología dinámica encauza, en cambio, con una lentitud asombrosa; en tanto que, todo adelanto ulterior en la gran cuestión relacionada con las leyes de la distribución de los organismos vivos sobre la superficie de la tierra, queda entorpecido por la falta de conocimientos respecto a la extensión del período glaciario durante la época cuaternaria. Por último, en cada rama de la ciencia, se impone una revisión de las teorías corrientes, así como una nueva y amplia generalización, y si la primera requiere alguna de esa inspiración del genio que impulsó a Galileo y Newton, y que dependen en apariencia de causas generales del desarrollo humano, reclama igualmente un aumento también en el número de los trabajadores científicos. Cuando los hechos contrarios a las teorías corrientes se hacen numerosos, hay que revisar éstas (lo vimos en el caso de Darwin), y para ello se necesitan muchos trabajadores científicos.

Inmensas regiones de la tierra están aún por explorar; el estudio de la distribución geográfica de los animales y las plantas encuentra serias dificultades a cada paso. Los exploradores atraviesan los continentes sin saber ni aun cómo se determina la latitud ni cómo se maneja el barómetro. La fisiología, tanto de las plantas como de los animales; la psico-fisiología y las facultades psicológicas del hombre y de los animales, son otras tantas ramas del saber humano que reclaman más antecedentes que robustezcan su fundación. La historia continúa siendo una *fable convennue*, principalmente por la falta de nuevas ideas, y también porque necesita obreros que piensen de un modo científico para reconstruir la vida de los pasados siglos, del mismo modo que Harold, Rogers o Agustín Kierry lo han hecho respecto a una época determinada. En suma, no hay ninguna ciencia que no sufra en su desarrollo por la falta de un personal que posea una concepción filosófica del universo, dispuesto a aplicar sus facultades de investigación en un terreno dado, por limitado que sea, y disponiendo de todo el tiempo necesario para ocuparse en las especulaciones científicas.

En una comunidad tal como la que hemos imaginado habría miles de trabajadores dispuestos siempre a responder al primer llamamiento. Darwin empleó cerca de treinta años en reunir y analizar hechos para la elaboración de la teoría del origen de las especies; pero si hubiera vivido en una sociedad como la que hemos supuesto, con que sólo hubiese hecho un llamamiento solicitando el concurso de los demás en punto a datos y exploraciones parciales, hubiera encontrado miles que respondieran a su excitación. Una multitud de sociedades habrían surgido para discutir y resolver cada uno de los problemas parciales comprendidos en la teoría, y en menos de diez años se hubiera hecho la comprobación; todos esos factores de la evolución, que ahora solamente es cuando empiezan a ser objeto de una atención preferente, hubieran aparecido desde luego en toda su magnitud. La rapidez del progreso científico se hubiera muchas

veces multiplicado; y si el individuo aislado no hubiese tenido los mismos títulos a la gratitud de la posteridad, como sucede hoy día, la masa anónima hubiera hecho el trabajo con más velocidad y con más probabilidades de adelantos ulteriores, de las que una persona sola hubiese podido disponer en toda su vida.

El Diccionario de Murray es un ejemplo de esa clase de trabajo, de la cual es el porvenir.

Además hay otro rasgo de la ciencia moderna que habla con más fuerza todavía en favor del cambio que proponemos. Mientras que la industria, especialmente desde fines del siglo pasado y durante la primera parte del presente, ha estado inventando en tal escala, que bien puede decirse ha transformado la faz misma de la tierra entera, la ciencia ha ido perdiendo sus facultades inventivas: los hombres científicos han dejado de inventar, o lo hacen en muy pequeña escala. ¿No es verdaderamente notable que en la máquina de vapor, aun en sus principios fundamentales, la locomotora, el buque de vapor, el teléfono, el fonógrafo, el telar mecánico, la fotografía en negro y en colores, y miles de otras cosas menos importantes, *no* hayan sido inventadas por científicos de profesión, aun cuando ninguno de ellos hubiera tenido inconveniente en asociar su nombre a cualquiera de esas invenciones?

Hombres que apenas habían recibido alguna instrucción en la escuela y sólo recogido las migajas del saber de la mesa del rico, teniendo que valerse para hacer sus ensayos de los medios más primitivos; el oficial de notario Smeeton, el instrumentista Watt, el constructor de carruajes Stephenson, el aprendiz de platero Fulton, el constructor de molinos Rennie, el albañil Tel-ford, y centenares de otros de quienes ni aun los nombres se conocen, fueron, como con razón dice Smiles, «los verdaderos autores de la civilización moderna»; en tanto que los científicos de profesión, provistos de todos los medios de adquirir conocimientos y de experimentar, representan una parte insignificante del cúmulo de instrumentos, máquinas y primeros motores que han mostrado a la humanidad el modo de utilizar y manejar las fuerzas de la naturaleza<sup>4</sup>. El hecho es significativo y, sin embargo, su explicación es bien sencilla: aquellos hombres —los Watts y los Stephenson— sabían algo que los *sabios* ignoran; sabían valerse de sus manos; el medio en que vivían estimulaba sus facultades inventivas; conocían las máquinas, sus fundamentos y su acción; habían respirado la atmósfera del taller y de la obra.

Sabemos lo que contestarán a esto los hombres de ciencia. Ellos dirán: Nosotros descubrimos las leyes de la naturaleza; que otros las apliquen; la cuestión no es más que una simple división de trabajo. Pero esta respuesta no estaría basada en la verdad; lo contrario precisamente es lo que sucede; pues de cada cien casos contra uno, el invento mecánico viene antes que el descubrimiento de la ley científica. La teoría dinámica del calor no vino antes que la máquina de vapor, sino después. Cuando miles de máquinas transformaban ya el calor en movimiento, ante la vista de centenares de profesores, durante medio siglo o más; cuando miles de trenes, detenidos por poderosos frenos, desprendían calor y lanzaban numerosas chispas sobre los raíles al acercarse a las estaciones; cuando en todo el mundo civilizado los pesados

---

<sup>4</sup> La química, es en gran parte, una excepción de esta regla. ¿Será acaso por que el químico es, hasta cierto punto, un trabajador manual? Además, durante los últimos diez años presenciamos una verdadera resurrección en las invenciones científicas, especialmente en física; esto es, en una rama en que el mecánico y el hombre de ciencia se ven con tanta frecuencia reunidos.

martillos y las perforadoras daban un ardiente calor a las masas de hierro, sobre las cuales actuaban, entonces, y sólo entonces, un doctor, Mayer, se aventuró a anunciar la teoría mecánica del calor con todas sus consecuencias, y sin embargo, los científicos poco menos que lo volvieron loco, aferrándose obstinadamente al misterioso fluido calórico, calificando el libro de Joule sobre la equivalencia mecánica del calor de «poco científico».

Cuando todas las máquinas demostraban imposibilidad de utilizar todo el calor emitido por una cantidad determinada de combustible quemado, vino entonces la ley de Clausius. Y cuando en todo el mundo ya la industria transformaba el movimiento en calor, sonido, luz y electricidad, y recíprocamente, fue sólo cuando apareció la teoría de Grave sobre la «correlación de las fuerzas físicas». No fue la teoría de la electricidad la que nos dio el telégrafo: cuando éste se inventó no 'conocíamos respecto a ella más que dos o tres hechos presentados más o menos inexactamente en nuestros libros; su teoría aún no está formulada, y aguarda todavía a ese Newton, a pesar de los brillantes esfuerzos de estos últimos años. Aún estaba en su infancia el conocimiento empírico de las leyes en las corrientes eléctricas, cuando algunos hombres de valor tendieron un cable en el fondo del Océano Atlántico, a pesar de las críticas de las autoridades científicas. El nombre de «ciencia aplicada» puede inducir a error, porque en la mayor parte de los casos el invento, lejos de ser una aplicación de la ciencia, hace, por el contrario, que se produzcan nuevas ramas. Los puentes americanos no fueron una aplicación de la teoría de la elasticidad; fueron anteriores a ella, y todo lo que puede decirse en favor de la ciencia es que en esta rama especial la teoría y la práctica se desarrollan paralelamente, ayudándose con reciprocidad. No fue la teoría de los explosivos la que condujo al descubrimiento de la pólvora: hada siglos que ésta se usaba antes que la acción de los gases en un cañón se sometiera a un análisis científico. Y así sucesivamente: el gran proceso de la metalurgia, las aleaciones y las propiedades que éstas adquieren por la adición de una pequeña cantidad de algún metal o metaloide; el reciente impulso que ha tomado el alumbrado eléctrico, y aun las predicciones referentes a los cambios del tiempo, que con razón merecieron el calificativo de «anticientíficas», cuando fueron inauguradas por el viejo marino Fitzroy, todo esto podría mencionarse como ejemplo en apoyo de lo manifestado. No por eso se ha de negar que, en algunas ocasiones, el descubrimiento o la invención no ha sido más que la simple aplicación del principio científico, como el descubrimiento del planeta Neptuno, por ejemplo; pero en la inmensa mayoría de los casos, lo contrario precisamente es lo que ha ocurrido. Esta aptitud corresponde mucho más al dominio del arte que al de la ciencia, como demostró Helmholtz en una de sus conferencias populares; y sólo después de haberse el invento realizado es cuando la ciencia viene a darle su interpretación. Es evidente que cada invento se aprovecha de los conocimientos acumulados previamente y formas de su manifestación; pero en general se sobrepone a lo que se sabe; da un salto en lo desconocido, y de ese modo abre una nueva serie de hechos que ofrece a la investigación. Este carácter de la inventiva, que consiste en dar un paso más allá de los conocimientos anteriores, en vez de concretarse a aplicar una ley, lo asimila, en cuanto al proceso de la inteligencia se refiere, al descubrimiento; y, por consiguiente, las gentes que tienen dificultad para inventar, la tienen también para descubrir.

En la mayoría de los casos, el inventor, a pesar de hallarse inspirado por el estado general de la ciencia en un momento dado, se pone a trabajar con muy pocos hechos comprobados a su disposición; los datos científicos tenidos en cuenta para la invención de la máquina de vapor, el teléfono o el fonógrafo, fueron notablemente elementales. Así que podemos afirmar que lo que sabemos actualmente es ya

suficiente para resolver cualquiera de los grandes problemas que se hallan a la orden del día; motores primarios que no necesiten vapor, la acumulación de la energía, la transmisión de fuerza o la máquina voladora. Si estos problemas no se han resuelto todavía, es únicamente debido a la falta de genio inventivo, la escasez de hombres ilustrados que lo tengan y el presente divorcio entre la ciencia y el arte. De una parte, tenemos hombres dotados de facultades inventivas, pero careciendo tanto de los necesarios conocimientos científicos, como de los medios de dedicar largos años a la experimentación; y de la otra, a gentes con conocimientos y facilidades para experimentar, pero desprovistas de genio inventivo, debido a su educación y al medio en que viven, sin hacer mención del sistema de patentes que divide y dispersa los esfuerzos de los inventores, en vez de unirlos y combinarlos.

La llama del genio que caracterizó a los obreros en los primeros tiempos de la industria moderna ha brillado por su ausencia entre nuestros científicos de profesión, quienes no podrán recobrarla mientras continúen alejados del mundo, entre el polvo de sus bibliotecas; en tanto no se dediquen a trabajar también al lado de los demás obreros, al calor de la fragua, en las máquinas de las fábricas, y en el torno en el taller mecánico, siendo marineros en el mar y pescadores en las costas, leñadores en los boques y agricultores en los campos. Nuestros profesores artísticos nos han dicho repetidas veces que no debemos esperar una resurrección del arte antiguo, mientras el mecánico siga siendo lo que hoy es; demostrando que el arte griego y medieval fueron hijos de aquél, y de qué modo se alimentaban mutuamente; y otro tanto puede decirse referente a la ciencia; su separación a los dos perjudica. Y respecto a las grandes inspiraciones que desgraciadamente han sido tan desatendidas en la mayor parte de las recientes discusiones sobre artes — pasando o mismo con respecto a la ciencia— sólo podrán obtenerse cuando la humanidad, rompiendo sus actuales ligaduras, dé un nuevo paso hacia los más elevados principios de la sociología, concluyendo de una vez con el presente dualismo del sentido moral y la filosofía.

Es evidente, sin embargo, que todas las personas no pueden gozar igualmente en ocupaciones puramente científicas, pues la variedad de inclinaciones es tal que muchos encontrarán más placer en las ciencias, otros en las artes, y otros también en algunas de las innumerables ramas de la producción de la riqueza; pero cualquiera que sea la ocupación que prefiera cada uno, el servicio que cada cual pueda prestar en lo que haya preferido, será tanto más grande cuanto mayor sea su conocimiento científico. Así como, ya sea hombre de ciencia o artista, físico o cirujano, químico o sociólogo, historiador o poeta, ganará grandemente si emplea una parte de su tiempo en el taller o en la granja, si se pusiera en contacto con la humanidad en su trabajo diario y tuviera la satisfacción de saber que él también, sin hacer uso de privilegios de ninguna clase, desempeñaba su cometido con otro cualquier productor de la riqueza. ¡Cuánto mejor conocimiento tendrían de la humanidad el historiador y el sociólogo si aquél lo obtuvieran no sólo en los libros o en algunos de sus representantes, sino en su conjunto, en su vida, su trabajo y sus relaciones diarias! ¡Cuánto más acudiría la Medicina a la higiene que a la Farmacia, si los jóvenes doctores fueran al mismo tiempo enfermeros, y éstos, a su vez, recibieran la misma instrucción que los médicos actuales! ¡Y cuánto más podría apreciar el poeta la hermosura de la Naturaleza, y cuánto mejor conocería el corazón humano, si viera salir el sol entre los trabajadores del campo, siendo él un agricultor también; si luchase contra la tempestad con los marineros, a bordo de algún barco; si conociera la poesía de la labor y el descanso, de la tristeza y la alegría, de la lucha y el triunfo!

La llamada división del trabajo es hija de un sistema que condena a las masas a trabajar todo el día entero y toda la vida en la misma monótona faena; pero si tenemos en cuenta lo limitado del número de los verdaderos productores de la riqueza en nuestra actual sociedad, y de qué modo se malgasta su trabajo, habremos de reconocer que Franklin tenía razón al decir que cinco horas de trabajo diario bastarían, por lo general, para proporcionar a cada individuo, en una nación civilizada, las comodidades de que ahora sólo pueden gozar los menos, con tal de que todos tomaran una parte en la producción. Mas de entonces acá algo se ha progresado, aun en la rama más atrasada de la producción, como queda indicado en las páginas precedentes; aun en ella, la productividad del trabajo puede aumentarse inmensamente, haciéndose éste fácil y atractivo.

Más de la mitad de la jornada de trabajo quedaría así libre para que cada uno la dedicase al estudio de las ciencias y las artes, o cualquiera ocupación a que diera la preferencia; y su labor en este terreno sería tanto más provechosa cuanto más productivo fuera el trabajo realizado en el resto del día, si el dedicarse a la ciencia y el arte fuera el producto de la inclinación natural y no cuestión de conveniencia e intereses. Por lo demás, una comunidad organizada bajo el principio de que todos fueran trabajadores, sería lo bastante rica para convenir en que todos sus miembros, lo mismo varones que hembras, una vez llegados a cierta edad, por ejemplo, desde los cuarenta en adelante, quedasen libres de la obligación moral de tomar una parte directa en la ejecución del trabajo manual necesario, pudiendo así estar en condición de dedicarse por completo a lo que más le agradara en el terreno de la ciencia, del arte o de un trabajo cualquiera. Y los adelantos de todo género y en todos sentidos, surgirían con seguridad de tal sistema; en una comunidad semejante no se conocería la miseria en medio de la abundancia ni el dualismo de la conciencia que envenena nuestra existencia y ahoga todo noble esfuerzo, pudiéndose libremente emprender el vuelo hacia las más elevadas regiones del progreso, compatibles con la naturaleza humana.

P. KROPOTKIN. *Campos, fábricas y talleres*. Zero. Madrid, 1972.

## Ricardo Mella: Cuestiones de enseñanza

### *El problema de la enseñanza*

El racionalismo variará y varía al presente según las ideas de los que lo propagan o practican. El neutralismo por otra parte, aun en el sentido relativo que debe dársele, queda a merced de permanecer libre y por encima de sus propias ideas y sentimientos. Mientras enseñanza y educación vayan confundidas, la tendencia, ya que no el propósito, será modelar la juventud conforme a fines particulares y determinados.

Pero en el fondo la cuestión es más sencilla si se atiende al propósito real más que a las formas externas. Alienta en cuantos se pronuncian contra la enseñanza religiosa, el deseo de emancipar a la infancia y a la juventud de toda imposición y toma dogma. Vienen luego los prejuicios políticos y sociales a confundir y mezclar con la función instructiva, la misión educativa. Mas todo el mundo conocerá llanamente que tan sólo donde no se haga o pretenda hacer política, sociología o moral y filosofía tendenciosa, se hará verdadera instrucción, cualquiera sea el nombre en que se ampare.

Y precisamente porque cada método se proclama capacitado no sólo para enseñar, sino también para educar según principios preestablecidos y tremola en consecuencia una bandera doctrinaria, es necesario que hagamos ver claramente que si nos limitáramos a instruir a la juventud en las verdades adquiridas, haciéndoselas asequibles por la experiencia y por el entendimiento, el problema quedaría de plano resuelto.

Por buenos que nos reconozcamos, por mucho que estimemos nuestra propia bondad y nuestra propia justicia, no tenemos ni peor ni mejor derecho que los de la acera de enfrente para hacer los jóvenes a nuestra imagen. Y semejanza. Sino hay el derecho de sugerir, de imponer a los niños un dogma religioso cualquiera, tampoco lo hay para aleccionarlos en una opinión política, en un ideal social, económico y filosófico.

Por otra parte, es evidente que para enseñar primeras letras, geometría, gramática, matemáticas, etc. tanto en su aspecto útil como en el puramente artístico o científico, ninguna falta hace ampararse en doctrinas laicistas o racionalistas que suponen determinadas tendencias, y por serlo, son contrarias a la función instructiva en sí misma. En términos claros y precisos: la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa.

La escuela no puede ni debe ser más que el gimnasio adecuado al total desarrollo, al completo desenvolvimiento de los individuos. No hay, pues, que dar a la juventud ideas hechas, cualesquiera que sean, porque ello implica castración y atrofia de aquellas mismas facultades que se pretenden excitar.

Fuera de toda bandería hay que instituir la enseñanza, arrancando a la juventud del poder de los doctrinarios aunque se digan revolucionarios. Verdades conquistadas universalmente reconocidas, bastarán a formar individuos libres intelectualmente.

Se nos dirá que la juventud necesita más amplias enseñanzas, que es preciso que conozca todo el desenvolvimiento mena tal e histórico, que entre en posesión de sucesos e ideales sin cuyo aprendizaje el conocimiento sería incompleto.

Sin duda ninguna. Pero estos conocimientos no corresponden ya a la escuela, y es aquí cuando la neutralidad reclama sus fueros. Poner a la vista de los jóvenes, previamente instruidos en las verdades comprobadas, el desenvolvimiento de todas las metafísicas, de todas las teologías, de todos los sistemas filosóficos, de todas las formas de organización, presentes pasadas y futuras, de todos los hechos cumplidos y de todas las idealidades, será precisamente el complemento obligado de la escuela, el medio indispensable para suscitar en los entendimientos, no para imponer, una concepción real de la vida. Que cada uno, ante este inmenso arsenal de derechos e ideas se forme a sí mismo. El preceptor será fácilmente neutral, si está obligado a enseñar, no a dogmatizar.

Es cosa muy distinta explicar ideas religiosas a enseñar un dogma religioso; exponer ideas políticas a enseñar democracia, socialismo o anarquía. Es necesario explicarlo todo, pero no imponer cosa alguna por cierta y justa que se crea. Sólo a este precio la independencia intelectual será efectiva.

Y nosotros, que colocamos por encima de todo la libertad, toda la libertad de pensamiento y de acción, que proclamamos la real independencia del individuo, no podemos preconizar, para los jóvenes, métodos de imposición, ni aun métodos de enseñanza doctrinaria.

La escuela que queremos, sin denominación, es aquélla en que mejor y más se suscite en los jóvenes el deseo de saber por sí mismos, de formarse sus propias ideas. Dondequiera que esto se haga, allí estaremos con nuestro modesto concurso.

Todo lo demás, en mayor o menor grado, es repasar los caminos trillados, encarrilarse voluntariamente, cambiar de andadores, pero no arrojarlos.

Y lo que importa precisamente es arrojarlos de una vez.

(«ACCIÓN LIBERTARIA», núm. 5. Gijón, 16 de diciembre de 1910).

## II

Sabíamos que no faltaban librepensadores, radicales y anarquistas que entienden la libertad al modo que la entienden los sectarios religiosos. Sabíamos que los tales actúan en la enseñanza, como en todas las manifestaciones de la vida, a la manera que los inquisidores actuaban y al modo que actúan hoy sus dignos herederos, los jesuitas laicos o religiosos. Y porque lo sabíamos, abordamos el problema de la enseñanza en nuestro artículo anterior.

Como no queremos ningún fanatismo, ni aun el fanatismo anarquista, como no transigimos con ninguna imposición, aunque se ampare en la ciencia, insistiremos en nuestros puntos de vista.

Se lleva tan lejos el sectarismo que se presenta en forma de dilema: o conmigo o contra mí. Libertarios se dicen los que así hablan, Y nosotros preguntamos: ¿Qué es el racionalismo? ¿Es la filosofía de Kant, es la ciencia pura y simple, es el ateísmo y es el anarquismo? ¡Cuántas y cuantas votes clamarían en contra de tales asertos!

Sea lo que quiera el racionalismo, es para algunos de los nuestros la imposición de una doctrina a la juventud. Su propio lenguaje lo denuncia. Se dice y se repite que la enseñanza racionalista será anarquista o no será racionalista. Se afirma enfáticamente que la misión del profesor racionalista es hacer seres para vivir una sociedad de dicha y de libertad. Se identifica ciencia, racionalismo y anarquismo, y se sale del paso convirtiendo la enseñanza en una propaganda, en un proselitismo. Son más lógicos los que más lejos van y sostienen que se debe decir resueltamente enseñanza anarquista y dar de lado al resto de adjetivos sonoros que hacen la felicidad de los papamoscas que no llevan en el cerebro un adarme de fósforo.

No reparan estos libertarios que nadie tiene la misión de hacer a los demás de éste o del otro modo, sino el deber de no estorbar que cada uno se haga a sí mismo como quiera. No observan que una-cosa es instruir en las ciencias y otra enseñar una doctrina. No se detienen a considerar que lo que para los adultos es simplemente propaganda, para los niños resulta imposición, Y en último extremo, que aunque el racionalismo y el anarquismo sean todo lo idénticos que se quisiera, nosotros anarquistas, debemos guardarnos bien de grabar deliberadamente en los tiernos cerebros infantiles una creencia cualquiera, impidiéndoles así o tratando de impedirles futuros desarrollos.

«Para mucha gente -decía Clementina Jacquinot, en una conferencia dada en Barcelona acerca de la sociología en la escuela- y desgraciadamente para muchos maestros, la ciencia social está contenida por entero en sus periódicos, en los problemas de emancipación que tan vivamente agitan nuestra época.

Todo su saber consiste en inculcar a sus discípulos sus opiniones preferidas, a fin de que causen en sus cerebros una impresión imborrable, que se implanten en ellos y se extiendan ni más ni menos que a semejanza de una hierba parásita. Todo lo que han podido encontrar mejor para formar liberos, es obrar al modo de los curas de todas las religiones.

No se dan cuenta de que forjando las inteligencias según su modelo predilecto, hacen obra antilibertaria; puesto que arrebatan al niño desde su más tierna infancia la facultad de pensar según su propia iniciativa.»

Se insistirá, no obstante lo dicho y transcrito, en que la anarquía y el racionalismo son una misma cosa, y hasta se dirá que son la verdad indiscutible, la ciencia toda, la evidencia absoluta, Puestos en el carril de la dogmática, decretarán la infalibilidad de sus creencias.

Mas aunque así fuera, ¿qué se haría de la libre elección, de la independencia intelectual del niño? Ni aun la libertad absoluta debería ser impuesta, sino libremente buscada y aceptada, si la verdad absoluta no fuera un absurdo y un imposible en los términos fatalmente limitados de nuestro entendimiento.

No, no tenemos el derecho de imprimir en los vírgenes cerebros infantiles nuestras particulares ideas. Si ellas son verdaderas, es el niño quien debe deducirlas de los conocimientos generales que hayamos puesto a su alcance. No opiniones, sino principios bien probados para todo el mundo. Lo que propiamente se llama ciencia, debe constituir el programa de la verdadera enseñanza, llamada ayer integral,

hoy laica, neutra o racionalista, que el nombre importa poco. La sustancia de las cosas: he ahí lo que interesa. Y si en esa sustancia está, como creemos, la verdad fundamental del anarquismo, anarquistas serán, cuando hombres, los jóvenes instruidos en las verdades científicas; pero lo serán por libre elección, siguiendo la rutina de todos los creyentes, según nuestro leal saber y entender.

La evidencia puede hacerse inmediata. ¿Qué clase de anarquismo enseñaríamos en las escuelas en el supuesto de que ciencia y anarquismo fueran una misma cosa? Un profesor comunista señalaría a los niños el simplismo e idílico anarquismo de Kropotkin. Otro profesor individualista enseñaría el feroz egolatrismo de los Nietzsche y Stirner, o el complicado mutualismo proudhoniano. Un tercer profesor enseñaría el anarquismo a base sindicalista influido por las ideas de Malatesta u otros. ¿Cual es aquí la verdad, la ciencia, para que quede establecido en firme ese desapoderado absurdo de lo absoluto racionalista?

Se olvida sencillamente que el anarquismo no es más que un cuerpo de doctrina y que por firme y razonable y científica que sea su base, no se sale del terreno de lo especulativo, de lo opinable 'j, como tal, puede y debe explicarse, como todas las demás doctrinas, pero no enseñarse, que no es igual. Se olvida asimismo que la verdad de un día es el error del día siguiente y que nada hay capaz de establecer, sólidamente que el porvenir no se reserva otras aspiraciones y otras verdades. Y se olvida, en fin, que estamos nosotros mismos prisioneros de mil prejuicios, de mil anacronismos, de mil sofismas que habríamos de transmitir necesariamente a las siguientes generaciones si hubiera de prevalecer el criterio sectario y estrecho de los doctrinarios del anarquismo.

Como nosotros hay miles de hombres que se creen en posesión de la verdad. Son probablemente, seguramente honrados, y honradamente piensan y sienten. Tienen el derecho a la neutralidad. Ni ellos han de imponer a la infancia sus ideas ni hemos de imponerles nosotros las nuestras. Enseñemos las verdades adquiridas y que cada uno se haga a sí mismo como pueda J quiera. Esto será más libertario que la funesta labor de dar a los niños ideas hechas que pueden ser, que serán muchas veces enormes errores.

Y guárdense los dómines del anarquismo que se consideran únicos poseedores de la verdad, la palmeta para mejor ocasión, que ya es tarde para resucitar risibles dictaduras y para expedir o denegar patentes que nadie solicita ni nadie admite.

Como anarquistas, precisamente como anarquistas, queremos la enseñanza libre de toda clase de i5m05, para que los hombres del porvenir puedan hacerse libres y dichosos por sí y no a medio de pretendidos modeladores, que es como quien dice redentores.

(«ACCIÓN LIBERTARIA», núm. 11. Gijón, 27 de enero de 1911).

## ¿Qué se entiende por racionalismo?

No vamos a examinar lo que significa el racionalismo para Juan o para Pedro, sino lo que significa en general, lo que por tal entiende el común de las gentes. Perderíamos el tiempo lastimosamente si nos detuviéramos a considerar las mil opiniones particulares que no tienen más base que los fáciles decretos de la pereza intelectual.

Racionalismo (primera definición); Doctrina filosófica cuya base es la omnipotencia e independencia de la razón humana.

Racionalismo (segunda definición); Sistema filosófico que funda sobre la razón las creencias religiosas.

Racionalismo (tercera definición) Más que un sistema filosófico o un método es el carácter general de todo pensamiento especulativo que únicamente admite la razón como criterio de verdad.

Y basta. Como se ve, en las tres definiciones se proclama la soberanía de la razón. Frente a toda fe y a toda autoridad la razón recaba sus fueros. Y al recabarlos, crea sistemas nuevos de filosofía, religiones nuevas también. Todo el gran movimiento filosófico cumplido por los filósofos alemanes ha sido esencialmente racionalista.

Racionalista y librepensador es todo uno, puesto que ambos: «Sólo admiten para garantizar la verdad de su pensamiento el pensamiento mismo y sus leyes, refutando toda otra clase de argumentos, incluso el histórico, ínterin la razón no discierne por sí misma el tanto o cuanto de verdad que encierra».

Y no hay ni más ni menos, frente a la fe y a la autoridad, la razón. Pero ¿qué razón? ¿La de Juan o la de Pedro? La razón es meramente individual, y al proclamarse soberana ha engendrado errores y absurdos que la experiencia se ha encargado de desbaratar. El racionalismo ha llenado el mundo con las mil geniales divagaciones, pero divagaciones al fin, de la metafísica y de la filosofía. Como añadidura al error religioso tuvimos el error filosófico, y el error político, y el error económico. La razón ha creado tales sistemas, tales dogmas, que contra sí misma tiene que rebelarse. ¿Y cómo no, si no hay regla o ley alguna que determine en todas las razones individuales las mismas conclusiones, aun en el supuesto de que las premisas sean idénticas?

Enhorabuena que el individuo recabe el derecho de guiarse por los dictados de su razón; pero erigirla en soberana, suponer la capaz de dar a todo el mundo el criterio exacto y la certidumbre de la verdad, es tan gran desvarío que sólo así se comprende que los cien genios del filosofismo racionalista no hayan logrado estar de acuerdo ni una sola vez. Al gran Leibnitz se le ocurrió idear una razón impersonal (*perennis filosofía*) como base de la verdad, penetrado, sin duda, de que, para la razón individual, todo es según el color del cristal con que se mira. Pero semejante razón impersonal es pura abstracción, puro expediente filosófico para resolver de la mejor manera posible una dificultad insuperable. Así, el racionalismo como sistema, método o lo que sea de indagación de la verdad" ha fracasado, aunque permanezca firme como lucha contra la revelación, contra la fe, contra la autoridad del dogma.

Por esto es cosa pasada el filosofismo y anacrónica la pretendida soberanía de la razón. La verdadera ciencia, que no se paga de soberanías, ha tomado resueltamente el camino de la experiencia, y

funda sus construcciones sobre hechos y leyes comprobados y no sobre frágiles creaciones del pensamiento, tan dado a lo extraordinario y a lo maravilloso. Naturalmente que la razón es el instrumento necesario para traducir, ordenar y metodizar los datos de la experiencia, pero no ya más allá, y cuando lo pretende, por una vez que da en la verdad, cien da en el error.

Y no se nos arguya que así como hay la razón de Pedro y la razón de Juan, hay también la ciencia de Juan y la ciencia de Pedro. Cuando se habla de ciencia se traspasa sus propios límites si en ella se quiere incluir algo que no esté comprobado y verificado de tal modo que no pueda suministrar materia de discusión. Si la suministra, podrá estar el asunto en los dominios de la investigación científica, pero no estará en la ciencia construida, por cuyo motivo, la ciencia, propiamente dicha, es una y solamente una.

Dadas estas premisas, ¿cómo admitir el adoctrinamiento de las gentes por medio del racionalismo que para cada individuo puede significar talo mal otro método, sistema o doctrina filosófica y hasta religiosa? ¿Cómo admitirlo sobre todo, cuando se trata de los niños que aún no están en el pleno uso de sus facultades y pueden, por ello, ser inducidos a error?

Perfectamente que cada uno opine como quiera, que cada uno, como es natural, no admita autoridad alguna sobre su razón, pero esta misma razón, si no está cegada por las enseñanzas dogmáticas o por sus reminiscencias, habrá de decirle que ello no basta para determinar la verdad, que se halla toda entera en las cosas universales, y en sus leyes, en los hechos de experiencia y en las realidades de la vida toda, no en las imaginaciones de cualquier buen ciudadano cada bella mañana. Y esa misma razón que se proclama soberana, habrá de dictarle imperativamente el respeto a las otras razones, tan soberanas como la propia. Y dictándosele, la enseñanza habrá de reducirse necesariamente a las cosas comprobadas y verificadas, que es lo que constituye la ciencia. Ni aun las ideas que más verdaderamente parezcan por militar a su favor el universal consentimiento, habrán de ser enseñadas, al menos como verdades comprobadas, puesto que los más grandes absurdos han contado y cuentan todavía con ese universal consentimiento.

Parécenos lo dicho claro y sencillo, fuera de toda parcialidad de doctrina o de opinión, y porque nos lo parece, procuramos llevar estas ideas al sentimiento de nuestros lectores. Si hay quien por ello se disguste ° se moleste, será sensible, pero no suficiente para que renunciemos a la afirmación constante de lo que creemos puesto en razón.

Y si aún se dijere que no es eso el racionalismo, replicamos por anticipado que ni antes ni ahora nos preocupamos de lo que las cosas puedan ser para fulanito o para menganito, muy señores nuestros, sino de lo que en sí mismo significan o nos parece que significan.

Por todo lo cual habremos de continuar, mientras podamos, multiplicando los golpes de martillo sin temor a que se rompa el yunque.

(«ACCIÓN LIBERTARIA», núm. 19. Gijón, 21 de abril de 1911).

## Cuestiones de enseñanza

### I

Explicar y enseñar no son sinónimos, aun cuando toda enseñanza suponga previa explicación. Se explican muchas cosas sin que haya propósito de enseñarlas.

Cuando se declara o da a conocer lo que uno opina, cuando se dan detalles o noticia de una doctrina, de un suceso, etc., se explica al oyente la opinión, la doctrina y el suceso para enseñarlas o para repudiarlas, según los casos.

Enseñar es algo más que explicar, puesto 'que es instruir o adoctrinar. El que explica una doctrina errónea a fin de hacer patente su falsedad, claro que enseña, pero no enseña la doctrina que explica, sino que la repudia.

Un ejemplo entre mil, aclarará esa diferencia. Se abre un libro cualquiera de Geografía elemental, y en la parte que trata de la astronomía se halla en primer término la explicación del sistema de Tolomeo, que supone la tierra en el Centro del Universo y a todos los demás cuerpos girando alrededor de ella. Viene en seguida el sistema de Copérnico, que considera el Sol fijo y los planetas girando a su alrededor. Y se agrega: *este último sistema es el admitido en el día.*

La cosa es clara; se explica o da a conocer el primero; se explica y se enseña el segundo. No se enseña aquél porque se le tiene por erróneo. Adviértase que si el profesor es concienzudo, ni aun el sistema de Copérnico enseñará sin reservas, porque nada nos permite asegurar que en el sistema del universo no hay algo más que la teoría heliocéntrica. Por eso se dice solamente que es el admitido en el día, en lugar de darlo dogmáticamente como verdadero.

La diferencia entre explicar y enseñar es todavía mayor cuando no hay más que hipótesis para contestar las interrogaciones del entendimiento. Tal ocurre con la constitución interna de nuestro planeta. El profesor podrá y deberá explicar las diferentes teorías que tratan de descifrar el enigma, pero no deberá enseñar ninguna como verdadera y comprobada puesto que no sabemos que lo sean.

En cambio podrá enseñar con ejemplos y razones, empírica y racionalmente, entre cien cosas más, el llamado teorema de Pitágoras, a saber: en todo triángulo se verifica que el cuadrado construido sobre la hipotenusa es equivalente a la suma de los cuadrados construidos sobre los catetos.

y como es muy extenso el campo de los conocimientos positivos, verificados y comprobados por todo el mundo, metodizados por la ciencia; y es más extenso aún el campo de las probabilidades de conocimiento pleno de hipótesis, de opiniones, de teorías, pero falto de prueba y de certidumbre, es claro que para todo hombre de libre entendimiento la enseñanza, propiamente dicha, no deberá salirse de las verdades conquistadas indiscutibles, y, por tanto, habrá de reducirse al aralia de las explicaciones o exposiciones necesarias, todo lo que es, en el momento, materia opinable.

Cualquiera, pues, que sea la base de una doctrina política, económica y social, y por grande que sea el amor que por ella sintamos, nuestro debido respeto a la libertad mental del niño, al derecho que le

asiste de formarse a sí mismo, ha de impedirnos atiborrar su cerebro de todas aquellas ideas particulares nuestras que no son verdades indiscutibles y comprobadas universalmente, aunque sí lo sean para nosotros.

Porque, en último término, de proceder en la forma opuesta vendríamos a reconocer en todo el mundo que cree estar en posesión de la verdad y no piensa como nosotros, el derecho a continuar modelando criaturas a medida de sus errores y prejuicios. Y con esto precisamente es con lo que hay que acabar.

Así es como entendemos la enseñanza, ateniéndonos a la sustancia de las cosas, y no a las palabras que pretenden representarla.

## II

No nos entusiasma una criatura de doce o trece años que se pone a perorar sobre materias sociales y afirma muy seria la no necesidad del dinero o cosa análoga. Nos sabe eso a recitado de catecismo, a lección metida en el cerebro a fuerza de sugerencias. Otro profesor y otro planteamiento del problema, y la criatura afirmará muy seria todo lo contrario. Recitará otro catecismo, repetirá otra lección. Hay cosas prematuras como hay cosas tardías.

Una opinión personal no es necesariamente una ciencia y sólo a este título puede ser enseñada. Lo contrario equivale a semestral' las tiernas inteligencias infantiles. Estarnos por la enseñanza absolutamente libre de materia opinable.

Un ejemplo ilustrará la cuestión, Supongamos el caso de un pedagogo, resuelto adversario del dinero y de la renta. Este pedagogo proscibirá de la enseñanza de la aritmética la infame, la corruptora regla de interés. Si no recordamos mal, el caso ya se ha dado. Pues ese pedagogo hará una grandísima maja de tía por no saber discernir entre el interés del dinero, con el que nada tiene que ver la aritmética en sí misma, y una regla de cálculo que, sea cual fuese su nombre, sine para deducir, ponemos por caso, las proporciones en que una materia dada ha de entrar en una mezcla, el tanto por ciento que resulta de una estadística de vitalidad o de población, el rendimiento de un producto en condiciones dadas, o bien la proporción de fertilidad creciente o decreciente de una tierra determinada, etc.

Se nos dirá que todo esto se puede explicar y enseñar sin dar al mismo tiempo la noción de la renta o rendimiento del capital; no lo negamos. Pero es que aquí está lo grave de la cuestión. Si se explica la materia dejando en libertad al alumno para que medite y decida -y para decidir necesita el conocimiento de todas esas cosas, las verdaderas y las falsas-, nada habrá que objetar. Pero si, por el contrario, interviene el profesor con sus ideas particulares e inclina la balanza del lado de su opinión, por muy hombre libre que sea, por muy anarquista que se proclame, cometerá un atentado contra la libertad intelectual, tomara como verdades inconcusas así lo cierto como lo falso.

Criaturas de tal modo instruidas, recitarán sabias lecciones... por cuenta ajena. Y a nosotros nos parece preferible que las reciten por cuenta propia aunque sean algo menos sabias.

Tratarase de hombres y la cuestión seria diferente.

El libre examen no ha de explicarse sólo por oposición a las cosas teológicas, sino también como limitación necesaria a imposiciones posibles de partido, de escuela o de doctrina.

La enseñanza no puede ni debe ser una propaganda. El espíritu de proselitismo se extralimita cuando va más allá del hombre en el pleno uso de sus facultades mentales. Si hay alguna cosa en que la abstención, la neutralidad sea absolutamente exigible, ésa es en la instrucción de la infancia.

En el terreno podemos encontramos todos los hombres de ideas progresivas. Y deberemos encontramos para sustraer a la infancia del poder de los modeladores de momias humanas, de los hacedores de rebaños.

### III

Un niño instruido conforme a los conocimientos verdaderamente científicos, no preguntará probablemente por la existencia de Dios, puesto que ni siquiera tendrá noticia de tal idea. Pero si lo preguntara, el profesor haría bien en demostrarle que en toda la serie de conocimientos humanos nada hay que abone semejante afirmación. Dios es materia de fe o de opinión, todo menos algo probado y que como tal debe enseñarse.

El que escribe estas líneas puede ofrecer la experiencia de once hijos, que aun no habiendo sido instruidos con el rigor científico necesario, jamás tuvieron la ocurrencia de formular la pregunta antes dicha. De pequeños, porque no tenían idea alguna de ello, y de mayores porque sin duda en el ambiente del hogar, en el ejemplo de cuanto les rodeaba y en libros de que disponían -y los había de distintas tendencias- hallaban satisfactoria respuesta a las interrogaciones de su entendimiento. Su ateísmo será, pues, el fruto de su trabajo cerebral propio, no la lección aprendida del preceptor. Sus ideas todas serán su labor propia y peculiar, no la resultante de una acción ajena ejercida deliberadamente. La diferencia es esencial y nos parece de una claridad meridiana.

Como hasta el día y tal vez por bastante tiempo perdurará el antagonismo entre la enseñanza de la calle y de la casa, lo natural será que las criaturas pregunten por muchas cosas que no tienen ni fundamento científico, y en todo caso, el profesor deberá desvanecer las dudas de sus discípulos, cuidando, no obstante, de no operar un simple cambio de opiniones. La escuela no puede ni debe ser un club.

Por algo sostenemos que, en tiempo y sazón, todo ha de ser aplicado, pero solamente enseñado aquello que tenga sanción científica, prueba universal. Una buena parte de los problemas planteados por el entendimiento humano, no tienen por solución más que hipótesis mejor o peor fundadas, y es evidente que en su exposición ha de procurarse una neutralidad absoluta, porque la solución que a uno le parece indudable y racional, a otro le parece absurda, y de aquí que el racionalismo sea insuficiente para dirigir la enseñanza. Descartada toda materia de fe, la instrucción de la juventud quedaría reducida a la enseñanza de las cosas probadas y a la explicación de los problemas cuya solución no tiene más que probabilidades de certidumbre.

Pongamos algunos ejemplos. Ante la experiencia diaria que les hace ver que cuando llueve todos nos mojamos, que nada hay que no provenga de algo o de alguien, que no hay, en fin, efecto sin causa, los pequeños hombres, si no preguntan por la existencia de Dios, seguramente preguntarán por el origen del Universo. Llegada cierta edad no hay quien no se pregunte por el principio y la causa y por la finalidad y el acabamiento de todas las cosas. Y todo esto es de una dificultad innegable. ¿Qué hará el maestro? Para unos, puesto que no hay efecto sin causa, el mundo habrá tenido un origen y un principio, tendrá una finalidad y un acabamiento. Para otros, la serie de las causas y efectos no tendrá límite anterior ni posterior y el mundo existirá de toda la eternidad en el espacio infinito. Como todo cuanto nos rodea empieza y acaba, sucede por algo y para algo, los espíritus realistas optarán por la primera hipótesis. Los capaces de abstracción se decidirán por la segunda. No valdrá invocar la ciencia porque ella no puede actualmente, acaso no pueda nunca, darnos respuestas enteramente probatorias. Los que creen que la solución categórica está en el materialismo o en el evolucionismo, hablarán en nombre de una opinión o creencia (racionalismo), pero no harán sino esquivar, diferir el problema, figurándose haberlo resuelto mediante la sustitución de palabras. Lo intelectualmente honrado será, pues, que el maestro exponga con toda claridad los datos del problema y las hipótesis diferentes que tratan de aclararlo. Hacer otra cosa será siempre una imposición de doctrina.

Tyndall, cuya ciencia nadie pondrá en duda, terminaba la explicación de la teoría del calor como modo del movimiento, preguntándose de qué manera podría concebirse un movimiento sin algo que se mueva, y contestaba, con una sencillez verdaderamente sabia, que la ciencia contemporánea no podía responder a tal pregunta, ¿y se querrá por nuestro bonísimo, pero inútil deseo, resolver de plano estas y otras cien cuestiones ofreciendo a los niños toda una ciencia acabada, fruto de la pretendida infalibilidad del racionalismo?

Poco importa que creamos que siempre ha habido una causa anterior y que la serie de las causas y efectos no tendrá término. La palabra infinito será un subterfugio de nuestro pensamiento, pero no una respuesta concluyente, y así no podremos ofrecer más que una opinión, no una certidumbre; una probabilidad, no una prueba. ¿Qué responderemos si el pequeño hombre se obstina en hallar un principio y determinar un final? Aquí del método de la libertad o si se quiere neutralidad, no del racionalismo precisamente: dejar que el pequeño hombre forme su juicio por sí mismo poniendo a su alcance cuantos conocimientos puedan ilustrar la cuestión.

Y este método de libertad, que nosotros proclamamos, es el exigible a cuantos se digan, piensen como piensen, respetuosos de la independencia intelectual del niño. Lo proclamamos, no a título de hombres de equidad y de recíproco respeto, en cuyo punto creemos que pueden coincidir gentes de todos los extremos de las ideas progresivas, si no entienden por enseñanza el adoctrinamiento de una opinión determinada.

Por eso creemos que los que se empeñan en establecer perfecta sinonimia entre el racionalismo y el anarquismo -que de ningún modo son equivalentes-e- harían bien en dejarse de rodeos y proclamarse abiertamente partidarios de la enseñanza anarquista, porque esto significaría los términos de la cuestión, y si no a un acuerdo, podría, sin duda, llegarse a una delimitación completa de tendencias.

Aun a estos buenos amigos que en su entusiasmo por el ideal quisieran inculcarlo, tendríamos que objetarles que en los terrenos, y más en el de la enseñanza, la anarquía no debe ser materia de imposición.

Dos palabras aún para terminar esta serie de artículos. Ptolomeo Philadelfo, rey de Egipto, pidió a su maestro, el geómetra Euclides, que hiciese en su favor algo por allanar las dificultades de la demostración científica, en verdad bastante complicada en aquellos tiempos. V Euclides le respondió: «Señor, no hay en la geometría senderos especiales para los reyes»).

Compañeros: en la ciencia no hay senderos especiales para los anarquistas.

(«ACCIÓN LIBERTARIA», núm. 20, 21, 22. Gijón, 26 de abril y 5 - 12 de mayo de 1911)

## *El verbalismo de la enseñanza*

Predomina, por desdicha, en todo lo que pretende ser nuevo la influencia de lo viejo. El patrimonio de nuestros antepasados, que diría Le Dante-e, con su enorme pesadumbre, impide el avance rápido de las conquistas Y del conocimiento de la ciencia. La experiencia actual tiene por contrapeso poderoso la experiencia atávica.

Son las palabras el vehículo obligado en la transmisión de los conocimientos. Mediante ellas, van las generaciones transmitiéndose sus errores y sus verdades, más los primeros que las segundas. Imitadores los unos de los otros, no acertamos más que a emplear en la lucha las mismas armas de nuestros contradictores. Con palabras pretendemos destruir el imperio de las palabras.

Todo lo que es anterior a la ciencia se reduce a puro verbalismo. Detrás de la teología, de la metafísica especulativa no hay más que artificios retóricos, frases bellas, figuras poéticas, pero ninguna realidad, ningún conocimiento positivo. Todo el pasado está impregnadísimo de una gran repugnancia por los hechos y por las realidades.

¿Qué hacemos los innovadores .enfrente de la influencia perniciosa de ese verbalismo atávico?

Poco más o menos lo mismo que nuestros adversarios. Nos pagamos también de palabras. La magia de los nombres sonoros nos seduce. Y a unos conceptos altisonantes, oponemos otros altisonantes conceptos; a unas entidades metafísicas, contestamos con otras abstrusas entidades, a unos artificios, sustituimos otros artificios. La herencia es más poderosa que 'nuestra razón y que nuestra voluntad.

En el determinismo fisiológico y social hay explicación para el fenómeno, pero en la inconsciencia de la realidad y en la ignorancia del saber humano sería menester que buscáramos la causa eficiente de nuestra impotencia renovadora.

Pretendemos ser científicos, y andamos ayunos de ciencia.

Queremos ser prácticos, y divagamos atrozmente. Soñamos con la vida sencilla y natural, y no hacemos más que acumular complicaciones y amontonar viejos o nuevos cachivaches. Es que hemos adquirido las palabras y no las realidades. Es que ha senado agradablemente en nuestros oídos la palabra saber, pero no hemos podido todavía apoderarnos del ritmo armónico de su contenido. Somos nuevos por el deseo, caducos por el conocimiento.

Y así, tan verbalistas como nuestros contrincantes, giramos constantemente en un círculo vicioso.

En ninguna de nuestras manifestaciones activas como en materia de enseñanza, se muestra más claramente esta triste realidad. En nuestras escuelas se atiborra a los niños de indigestas palabras que quieren ser algo, que algo encierran en el generoso deseo del que las profiere, pero que en realidad de verdad no llevan al cerebro ni un solo rayo de luz. Enseñamos y aprendemos, como antes, figuras retóricas, conceptos filosóficos, abstrusas metafísicas, artificios lógicos; nada de realidades, nada de verdades experimentales. Poner la experiencia, los hechos, ame las criaturas 'j dejar que ellas mismas se hagan su conocimiento, su lógica, su ciencia, es cosa que no entra en nuestras cálculos. Es más sencilla y más cómoda la rutina de darles opiniones hechas, de llenarles la cabeza de discursos vehementes; de sugerirles argumentos en correcta formación, Buena voluntad no falta. Lo que faltan son medios y conocimientos, educación pedagógica y ecuanimidad doctrinal.

Habríamos de aprender primeramente que en la realidad está toda la experiencia y que en la experiencia está toda la ciencia, para que nos diéramos cuenta de que la enseñanza se reduce a lecciones de cosas y no a lecciones de palabras. Y aprendiéndolo primero, estaríamos luego en camino de adquirir los mejores métodos, para que la realidad misma, no el maestro, fuera grabando en el cerebro y en la conciencia de las criaturas aquellos ejemplos de bondad, de amor, de justicia que hubieran de constituir el futuro hombre de una sociedad de justicia, de amor y de bondad.

Sin quererlo, fabricarnos hoy hombres a medida de nuestros prejuicios, de nuestras rutinas, de nuestra insuficiencia científica porque somos verbalistas y estamos nosotros mismos hechos a la medida de otros verbalismos que repudiamos. ¡Cuántos bellos discursos infructuosos! ¡Cuántos impotentes esfuerzos intelectuales de sugestión de ideas! ¡Cuántas energías malgastadas en vanas divagaciones!

La enseñanza nueva deberá ser algo más sencillo que todo eso. Sin grandes sabidurías, se pueden enseñar grandes cosas; diríamos mejor, se puede hacer que los niños aprendan muchas cosas por sí mismos. Sin discursos, sin esfuerzos de lógica que envuelven siempre algo de imposición, se pueden obtener óptimos resultados en el desenvolvimiento intelectual de las criaturas. Bastará que la infancia pueda ir desentrañando sucesivamente el mundo que la rodea, los hechos de naturaleza y los hechos sociales, para que, con pequeño esfuerzo del profesor, ella misma se forme su ciencia de la vida. Por cada cien palabras de las muchas que se emplean en perjuicio de las criaturas, un solo hecho será suficiente para que cualquier niño se dé buena cuenta de razones que acaso los más elocuentes discursos no lograrían meter en su cerebro. Lecciones de cosas, examen de la realidad, repetición de experiencias, son la única base sólida de la razón, sin experiencias, sin realidades, la razón fracasa comúnmente.

Nuestros esfuerzos, en materia de enseñanza, deben depender, no a un proselitismo extensivo, sino al cultivo intensivo de las inteligencias. Un puñado de niños hechos a su propia iniciativa, será una mayor conquista que si ganáramos algunos millares de ellos para determinadas ideas.

Es de tal eficacia el factor libertad, que hasta en las criaturas educadas en el abandono da sus beneficiosos frutos. No hay golfo tonto ni pilluelo que no sea inteligente.

Y si en la humanidad persiste la esclavitud moral y material es porque precisamente se ha empleado en la enseñanza el factor imposición. El instrumento de esta imposición ha sido y es el verbalismo, el verbalismo teológico, metafísico o filosófico.

¿Queremos una enseñanza nueva? Pues nada de verbalismo ni de imposición. Experiencia, observación, análisis, completa libertad de juicio, y los hombres del porvenir no tendrán que reprocharnos la continuación de la cadena que queremos romper.

El verbalismo es la peste de la humanidad. En la enseñanza es peor que la peste: es la atrofia, cuando no la muerte, de la inteligencia.

(«EL LIBERTARIO», núm. 7, Gijón, 21 de septiembre de 1912).

## SEGUNDA PARTE: LA PRÁCTICA

### Introducción

*Los anarquistas no se quedaron tan sólo en reflexiones teóricas más o menos generales y originales sobre la educación> sino que desde el primer momento, como ya vemos en la introducción general; consideraron que la educación formaba parte insustituible dentro de cualquier proyecto serio de cambio social. Por este motivo, sus experiencias fueron numerosas, sobre todo. ¿tenemos en cuenta no sólo el estrecho marco de la enseñanza formal; sino que también recogemos el campo de la enseñanza informal que se practicaba a traves de una prensa muy abundante o de numerosos ateneos y escuelas racionalistas. Precisamente de estas últimas, que tanta importancia tuvieron en España, no hemos recogido ningún testimonio; por un lado, sólo resulta sencillo en el caso de la Escuela Moderna de Ferrer, pero ya hemos dicho en algún momento, y Mella lo decía en los trabajos incluidos en esta antología, que no puede ser considerada propiamente como un modelo de educación libertaria; por otro lado, los textos que se pueden recoger son excesivamente breves y no añadirían nada a lo aquí incluido. Nos basta insistir en la gran importancia y desarrollo que tuvieron y remitir a alguno de los diversos trabajos que hay publicados sobre el tema.*

*El primer texto que reproducimos es el de Paul Robín, uno de los pedagogos anarquistas con más ascendencia sobre sus compañeros y más innovador en el conjunto de movimientos de renovación pedagógica de la época. Su biografía es la propia de un auténtico revolucionario desde su juventud hasta los últimos años; cárceles, persecuciones, expulsiones, exilios, difíciles condiciones de vida, todo lo que se puede esperar para una persona que desde muy pronto se dedica a vincular la enseñanza con la educación, que se relaciona con Marx y la Internacional, que establece una directa amistad con Bakunin, que dirige periódicos obreros o que, sobre todo, practica una enseñanza diferente. Desde 1880 a 1894 se dedicó a organizar y dirigir el orfanato de Cempuis, donde tuvo que soportar constantes denuncias y críticas, incluidas las que procedían de los propios padres de sus alumnos que consideraban excesivamente avanzados los métodos de Robin. Allí puso en práctica los principios fundamentales de una enseñanza laica, racionalista, antidogmática, desprovista de jerarquías, con un claro propósito de ser integral y de abarcar todas las dimensiones de la personalidad del niño. El texto desciende así a los aspectos didácticos más concreto<sup>5</sup>, especificando, de acuerdo con las líneas de trabajo más avanzadas de la época, las actividades que deben ser desarrolladas en un centro escolar. Paul Robin fue sobre todo una persona volcada en la práctica pedagógica que dedicó muy poco tiempo a escribir, aunque colaborara y dirigiera algunas revistas y publicara en ellas breves artículos; los que aquí recogemos corresponden a unos breves ensayos publicados en la revista *La philosophie positive* entre 1869 y 1872.*

*El segundo texto casi no necesita presentación, pues se presenta a si mismo. Sebastián Faure fue un fecundo conferenciante y activo militante del movimiento libertario francés; publicó numerosos folletos y libros algunos dedicados a la enseñanza antes de embarcarse en la experiencia de La Ruche que le ocupó trece años, desde 1904 hasta 1917. Intentó allí llevar a la práctica un proyecto educativo integral en el que*

*se tuvieran en cuenta todos los principios afirmados por los pedagogos libertarios, y muy especialmente el método seguido anteriormente por Paul Robin. El hecho de que su escuela fuera una iniciativa libre particular le concedió una libertad que no había tenido su predecesor en Cempuis. Poco podemos añadir a la detallada, incluso prolija descripción que Faure hace de su experiencia, salvo insistir una vez más en que en ella se encuentra lo mejor de la reflexión libertaria sobre educación y muestra al mismo tiempo que efectivamente es posible llevar a la práctica una educación distinta, especialmente si cuenta con el apoyo de un movimiento libertario que va a proporcionarle tanto una fuente de personas ilusionadas en trabajar como un lugar de acogida de los trabajos que allí se realizan. La experiencia la detalló en un libro, pero nosotros hemos recogido aquí el artículo que Faure escribió para L'Encyclopédie Anarchiste dirigida por él mismo y publicada en París entre 1926 y 1935.*

*Cerramos nuestra antología con un apartado de la obra de Femand Pelloutier, Historia de las Bolsas de Trabajo, en el que se resume la actividad educativa de esa organización. No podemos aquí tampoco en este caso hacer una exposición de la importancia de la Federación de las Bolsas de Trabajo, que marcó decisivamente el sindicalismo francés previo a La Primera Guerra Mundial y que ofreció las líneas maestras de la Confederación Nacional del Trabajo fundada en España en 1910. Sí es importante subrayar -y por ese motivo hemos seleccionado este texto- que para los anarquistas los sindicatos no podían limitarse a ser unos organismos de gestión y de reivindicaciones laborales, sino que debían tener un sentido más amplio de formación de los obreros, de preparación para La sociedad futura y de inserción de toda la comunidad en los planes y actividades de los sindicatos. Por este motivo, Pelloutier insistió con fuerza en la importancia de la educación; sin un permanente esfuerzo volcado en la educación, no tiene mucho sentido el resto de las actividades sindicales. Al mismo tiempo este texto nos recuerda que la labor pedagógica de los anarquistas no se limitaba tan solo a las escuelas, sino que era fundamental su importancia en la propia vida sindical o en todo un esfuerzo global de incidir en la formación de las personas, en la creación de una conciencia alternativa que rompiera con los diversos mecanismos de opresión que colaboran eficazmente al mantenimiento del orden capitalista establecido. La aportación de Pelloutier puede servirnos también para comprender todo lo que ha cambiado el movimiento obrero en los últimos decenios; como Pelloutier se temía, abandonada esa concepción amplia y profunda del sindicalismo en la que la lucha reivindicativa se unía a una labor de formación permanente, los sindicatos no pasan de ser organismos de gestión y asesada laboral pero en ningún momento se presentan como agentes de un cambio social real.*

## Paul Robin: La educación integral

La idea de educación integral ha alcanzado sólo hace poco tiempo su completa madurez. Rabelais es, pienso, el primer autor que dice algo sobre ella; en efecto, leemos en sus obras que Ponocrates enseñaba a su alumno las ciencias naturales, las matemáticas, le hacía practicar todos los ejercicios corporales y aprovechaba los días en que el tiempo era lluvioso para hacerle visitar los talleres y ponerse él mismo manos a la obra. Pero esta concepción exige desarrollarse y que se aplique a todos los hombres. A este respecto queda todavía mucho por decir, incluso más tarde «el Emilio» donde el autor consagra todas las facultades de un hombre a educar a uno solo, en un medio preparado artificialmente para conseguir este único objetivo.

La idea moderna nació del sentimiento profundo de igualdad y del derecho que tiene cada hombre, cualesquiera que sean las circunstancias en que el azar lo haya hecho nacer, a desarrollar de la forma más completa posible, todas sus facultades físicas e intelectuales. Estas últimas palabras definen la Educación Integral.

Muchas personas sinceras se espantan ante semejante sueño y les cuesta desprenderse de las ideas comunes sobre la enseñanza primaria, secundaria o superior, ¿Para qué le puede servir a un jornalero, dice, conocer las especulaciones científicas, las bellas artes, las obras maestras literarias? Lejos de ser útil esta ciencia le hará aborrecer su humilde, pero necesario trabajo; querrá adquirir una posición menos cansada y, si la miseria lo tiene clavado al taller, a la tierra o a la mina, se considerará más desgraciado que su vecino, completamente analfabeto. Cada día se presentan ocasiones más o menos perfectas que confirman esta observación.

Es importante, ante todo, rechazar esta objeción. A cada hombre se le debe considerar bajo dos puntos de vista: como ser aislado, independiente, completo por sí solo, y como miembro de la colectividad. Ninguna de estas dos formas de considerarlo puede ser sacrificada a la otra. Como ser distinto y completo, tiene derecho al desarrollo total de sus facultades; como miembro de la colectividad, debe aportarle su parte del trabajo íntegro necesario. Si este trabajo se distribuye según la justicia entre todos los hombres; si las necesidades extravagantes de algunos de entre ellos no interrumpen profundamente el equilibrio entre la consumición y la producción; si los instrumentos creados por la industria moderna están, como conviene, a disposición del trabajador; en una palabra, si el trabajo está racionalmente organizado, y si los productos derivados de él están repartidos de forma equitativa, la parte de trabajo exigida a cada uno se reducirá considerablemente y el tiempo de ocio será mucho mayor.

Esta esperanza no podrá parecer una quimera si se tiene en cuenta el gran número de gente que consume más que produce, de aquellos que consumen y no producen, sobre todo trabajadores negativos que consumen mucho y destruyen todavía más. En nuestra nueva distribución, al que le ha tocado la peor parte le quedarían muchas horas para consagrar a su descanso y a los nobles placeres, que contribuyen a la mejora intelectual. Además existiría el hecho de que, como compensación a las ocupaciones materialmente duras y cansadas, estas horas dejarían entera libertad al pensamiento. ¡Cuántos obreros de

la pluma, considerados como privilegiados por el trabajador, cambiarían con alegría su tarea que se considera tan agradable, por un trabajo materialmente más duro pero menos absorbente!

Durante el penado de transición, la objeción a la que contestamos subsiste, pero lejos de tener la consecuencia, no tenemos más remedio que aplaudir la saludable excitación que la cultura intelectual dará al trabajador manual. Comprenderá, en efecto, que no basta con esforzarse en dejar su trabajo para ir a buscar en otro lugar la felicidad a la que considera tiene derecho, sino que, como su función debe realizarse, es necesario modificar la organización social de tal manera que pueda ser feliz allí donde esté. En una palabra, no tratará de gozar de un nuevo privilegio, sino sencillamente de obtener para él y para los otros lo que se le debe en justicia.

Por consiguiente, en nombre de la justicia, queremos para todos la educación completa, integral. Sólo aquellos que parten del viejo principio teológico pueden clasificar a los hombres en dos castas: los que trabajan y los que se divierten, los que obedecen y los que mandan. La justicia no puede consagrar la desigualdad.

Otra consideración demuestra la utilidad social de la generalización de la educación integral. Los hombres fundamentan sus juicios en lo que han aprendido. No existe nada tan diverso como los conocimientos de los distintos individuos. Si se deja a un lado la pretendida uniformidad del régimen universitario, al cual, por otra parte, ha estado sometida una pequeñísima minoría, no nos queda casi más que especialistas. De ahí las opiniones más dispares sobre todas las cosas, entre todos los que razonan; de ahí los prejuicios o la indiferencia de la mayoría sobre un gran número de problemas. Esta diversidad, que no tiene más que pequeños inconvenientes en manto a los problemas de detalle, es muy lamentable en lo que concierne a los problemas fundamentales.

Si la educación de cada hombre tuviera por base no una porción restringida de los conocimientos humanos, sino su totalidad, veríamos desaparecer las funestas divergencias sobre los grandes problemas de principio, que retrasan de forma tan considerable el progreso de la humanidad.

Ahora bien, caminamos hacia la realización de este bello sueño. Mientras que aquellos que desde hace siglos han impuesto su dominación a los pueblos con la promesa engañosa de hacerlas felices, se pelean, luchan a hombros de sus súbditos e incluso disfrutan a expensas de su bolsillo, "la minoría inteligente de los trabajadores, totalmente desengañada, se comprende, se organiza y remonta activamente la comente de decadencia en la que los déspotas tienen a precipitar la humanidad. Desde hace casi cinco años, dejando a un lado la idea retrógrada de nacionalidad, proletarios de cada país se unen en Asociación internacional

Por su extensión, ésta escapa a los caprichos de los soberanos. Si en un país, un poder receloso, o clarividente, persigue a sus miembros, no puede impedir a la asociación que progrese mucho más rápidamente en cualquier parte y a los oprimidos del país de estar a bien con los emancipados de las comarcas vecinas.

Por sus tendencias científicas positivas, por su investigación activa y honesta de la verdad y de la justicia, la Asociación internacional debe ser el medio donde éstas deban presentarse en toda su expansión y aclarar con su luz la ciencia más difícil, incluso en el periodo crítico, la ciencia social. Si se vulgarizan estas nociones, la Asociación aumentara su poder, hasta el día en que no tenga más que querer para

establecer, casi sin condiciones, el orden social fundado en la ciencia, al cual aspira ardientemente todo corazón apasionado por la justicia.

En ese momento la educación integral estará ya completamente organizada, pero mientras tanto, cualquier intento serio en este camino es un medio de alcanzar más rápidamente el objetivo deseado.

En el Congreso de Lausana (1867), la Asociación Internacional de Trabajadores incluyó entre los temas el de la educación integral. En el congreso de Bruselas (1868), se presentaron estudios muy importantes sobre este tema, en forma de ponencia. Faltó tiempo para una discusión profunda que será tratada de nuevo en el próximo congreso de Bâle. Esto nos permite esperar que, dentro de pocos años, esta idea se podrá poner en práctica muy seriamente.

Durante quince años hemos meditado este tema en condiciones muy favorables. Nos hemos esforzado muy pronto en adquirir nosotros mismos, dentro de los límites de nuestras posibilidades, esta educación integral que debe generalizarse, hemos estudiado a los escritores que han hablado de ella, hemos intentado informarnos de las nuevas tentativas con más o menos éxito, relativas a la educación particular y a la educación de conjunto; numerosas discusiones con pensadores sinceros nos han ayudado a considerar el problema bajo sus diversas facetas. Sin pretender creer que sabemos la última palabra de la ciencia de la educación, creemos poder establecer ya, de forma útil, la síntesis.

## I

En un plan de educación integral es necesario establecer varias divisiones cuyos límites, sin duda, no son absolutos, sino cómodos para una exposición metódica.

En la primera infancia, la educación se dirige en principio exclusivamente al ser aislado. El niño deja muy pronto de ser sólo consumidor, pero puede y, como consecuencia, debe hacerse productor; a partir de este momento la educación se aplica también al órgano de la colectividad. Esta parte de la educación aumenta sin cesar su importancia hasta la edad en que el hombre adulto debe, por su trabajo, bastarse totalmente a sí mismo y a las cargas que le imponen la sociedad o la familia.

Siento necesidad de prevenir al lector para que no haga un juicio prematuro de mi expresión: puede y debe hacerse productor. En presencia del aplastamiento de la infancia a causa de la industria, el sentimiento moderno protesta contra el trabajo de los niños; el desarrollo que se expone a continuación va a demostrar hasta qué punto mi idea se aleja del abuso aborrecido.

Por consiguiente, la primera división que debe establecerse en la educación integral, se resume en dos palabras: el saber, el hacer.

Por otra parte, consideremos cómo pueden entrar en el cerebro del niño los primeros conocimientos. Su curiosidad es insaciable, su poder de asimilación, extremo; pero, si bien busca información sobre todas las cosas, es incapaz de ceñirse a un solo orden de ideas y a seguirlo en todo su desarrollo. Si, de acuerdo con esta observación, queremos seguir la naturaleza, acudir en su ayuda y no oponernos a ella, entorpecerla, sustituírle prejuicios como era costumbre de los pedagogos autoritarios

imbuidos de teología y de metafísica, tenemos que reconocer que la primera fase de la educación es totalmente espontánea, y que la acumulación de conocimientos se hace completamente al azar.

Cuando los hechos adquiridos son bastante numerosos, el niño siente necesidad de volver a empezar y a completar su estudio en el orden racional. Es en este momento cuando nos parece justo establecer con Comte, hacia la edad de doce años, el comienzo de la enseñanza dogmática. Sin embargo, al mismo tiempo que vuelve a tratar las ciencias más sencillas en el nuevo orden, seguirá adquiriendo aún, de manera espontánea, nociones relativas a las ciencias superiores en el orden jerárquico, pero apoyándose en bases más sólidas, y se preparará cada vez mejor a su revisión sistemática.

En resumen, nueva división de la educación en período espontáneo y periodo dogmático.

En la primera deberá situarse, en primer lugar, la educación del sentido pasivo y de los órganos activos y el ejercicio de las funciones intelectuales. La necesidad de hacer la vida común agradable y sin duda también cierta bondad natural, a pesar de lo que se diga, en los niños, provocarán cuanto antes el intercambio mutuo de los servicios, darán una primera idea práctica del deber; así se constituirá la base práctica de la moral.

Aquí se encuentra con facilidad la transición al aprendizaje de los trabajos útiles a la colectividad, que deberá conservar el mismo carácter de espontaneidad que en las otras partes de la educación inicial.

El deseo de realizar ciertos trabajos se unirá a la curiosidad natural del niño para estimularlo a adquirir nociones positivas de todas las cosas. Debemos buscar cómo favorecer siempre y dirigir solamente algunas veces esta curiosidad; cómo facilitarle la satisfacción mediante la organización del trabajo colectivo, que prepara al espíritu para comprender al mismo tiempo, los detalles y el conjunto.

Hasta aquí, durante esta primera parte de su vida, el niño ha estado siempre entregado a las personas más ignorantes y más llenas de prejuicios. Gran número de trabajos de las personas que han inundado la librería no son más que el relato lúgubre de las torturas que sin necesidad ha inflingido a inteligencias jóvenes. Hay que hacerlo casi todo de nuevo, rechazando todas sus metafísicas y apoyándose sin reserva en el principio de la libertad del niño.

Pero por la misma razón que el niño ha gozado todavía en la educación en común de esta libertad a la que tiene derecho, que nunca se ha presentado en condiciones perfectas la observación de un educador sin prejuicios, que éste no ha podido nunca ni observar, ni experimentar más que en individuos más o menos modificados por un medio anticientífico, convendrá tener gran prudencia al hablar de los detalles de la educación. El arte del educador consistirá, una vez bien comprendidos los principios, en interpretar con tacto la aplicación siguiendo las diversas circunstancias.

Por consiguiente, no indicaremos, con relación a la parte que debe tomar el director en la adquisición espontánea de las nociones, más que proyectos racionales de experiencias. Diremos lo que consideramos útil según observaciones incompletas sin sorprendemos, de antemano, de las modificaciones de detalle que la práctica podrá aportar a nuestros preceptos.

No solamente debemos pasar aquí revista a aquello que se relaciona con las ciencias abstractas, sino también con las ciencias aplicadas, con la cultura material de las bellas artes y con el desarrollo del

sentimiento artístico, con el arte de pensar y de comunicar su pensamiento, con el estudio inicial de las lenguas y con la utilidad que pueden sacar de todo esto inteligencias jóvenes.

La tarea es más fácil para la enseñanza dogmática, al menos al principio. Los especialistas matemáticos, astrónomos, físicos, químicos, todos están perfectamente impregnados de las doctrinas de la filosofía positiva, lo admitan o no. Los que intente sustraerse a la funesta tiranía de los programas oficiales, nos darán sin esfuerzo excelentes tratados sobre la ciencia, y contamos en sus filas con buen número de profesores experimentados que podrán servir de modelos a los educadores.

Los biólogos están lejos de hallarse todos tan emancipados; las obras del mayor número de ellos no se han desprendido todavía del absoluto, de las causas primeras, de las causas finales; pero a la edad en que los alumnos van a abordar el estudio dogmático de la biología, estarán de tal forma preparados para su primera educación que estas ideas anticuadas no podrán influir en ellos de manera funesta.

Las mejores inteligencias distan de ponerse de acuerdo sobre las bases positivas de la sociología. Si algunos de estos principios han llegado a ser casi indiscutibles, existen otros sobre los que los juicios me parecen tan temerarios como lo hubieran sido sobre las teorías químicas modernas hace doscientos años, en el caso en que algún metafísico con talento los hubiera imaginado. Además, a pesar del sentimiento que puedan tener los partidarios convencidos de una opinión, existirán ciertamente entre los alumnos sociólogos, muy notables divergencias. Observemos que, por fortuna, serán más pequeñas entre jóvenes sin prejuicios y con buena preparación científica, que hoy día no lo son entre los hombres que han llegado por caminos diferentes a formar sus juicios. Partiendo de los mismos principios positivos, serán más capaces que sus predecesores, de entenderse definitiva, conforme a la justicia y a la verdad, en consecuencias todavía oscuras para nosotros.

Durante el mismo periodo, se darán sólo nociones sobre la aplicación de las ciencias abstractas a las concretas, tales como la meteorología, geología, medicina, etc. Por supuesto, nadie piensa dar a todos la ciencia universal, y los detalles se reservarán a los especialistas.

El alumno deberá consagrar cierto número de horas al conocimiento profundo de un pequeño número de profesiones y adoptar el tipo de trabajo al que deberá su existencia. Esto será la terminación racional del aprendizaje.

Después de haber tratado así el problema general de la educación, conviene ocuparse de problemas secundarios. Citaremos algunos.

¿Será conveniente impartir la educación integral en los mismos locales para los dos sexos? ¿Los alumnos de los establecimientos de educación integral serán por necesidad internos o externos o podrán ser facultativamente externos o internos? ¿Quién se ocupará de los detalles de la dirección o, si se quiere, de la parte de vigilancia que incumbe a personas mayores? ¿Se puede esperar que el establecimiento de educación integral llegue a cubrir sus gastos mediante la venta de lo superfluo de sus productos? En todos los casos, al menos durante el período de formación, ¿indicar un plan financiero que permita observar el principio igualitario? ¿Cuáles serían las relaciones de la institución de educación integral con la enseñanza superior de las ciencias concretas, tales como medicina, talento y bellas artes? ¿El adulto encontrará medios para continuar cultivando las ramas que prefiere, aun después del período de formación propiamente dicho, en el establecimiento en que lo ha recibido?

Este es el plan de conjunto de nuestro trabajo.

## *II. Ejercicio de los órganos de los sentidos. sin auxiliar*

El niño adquiere la primera noción de los fenómenos exteriores a través de los sentidos; por consiguiente, la educación racional deberá comenzar por ellos; su empleo metódico constituye el primer modo de exploración científica: la observación.

Sobre este punto, el fin que se pretende alcanzar es triple: percepción de las sensaciones débiles, distinción rápida y exacta de las sensaciones diferentes, y en fin, tanto como sea posible, medida de estas sensaciones.

Los sentidos deberán ejercitarse sin auxiliares, o provistos de las ayudas que la ciencia proporciona, y cuyo dominio extienden de forma tan notoria en las tres direcciones indicadas.

Demos algunos detalles que la inteligencia del que practica completará.

En cuanto a lo que se refiere al ojo, citemos: Visión exacta de cerca, de lejos; distinción precisa de las formas, de los colores; apreciación, en una décima parte aproximadamente, de las longitudes relativas en diversas posiciones; visión rápida; descubrimiento de los objetos poco visibles, entre otros muchos.

Mil juegos, que un director filósofo conocerá o inventará sin dificultad, todavía mejor, que hará que los niños inventen por sí mismos, los conducirán de manera agradable al fin deseado. Al lado de infantilismos que no podemos entretenernos a describir aquí, pero que no dejaremos de lado, se pondrán ejercicios más, útiles y de la misma manera divertidos; primeras nociones de lectura, estudio muy difícil del que nos ocuparemos de forma especial y búsqueda de los objetos de historia natural.

Para los otros sentidos no tenemos más que copiar lo que hemos dicho para el ojo, teniendo en cuenta que la exactitud, máxima para este órgano, disminuye gradualmente en los otros.

Oído: percepción de sonidos débiles, distinción de sonidos diferentes en las relaciones de intensidad, timbre, acuidad; apreciación de ruidos, reconocimiento de un efecto acústico determinado en medio de otros.

Los juegos variados siguen siendo nuestros medios de acción. ¡Cuántos recursos nos ofrecerán la acumulación, la percusión! Por este camino, es fácil no permanecer durante mucho tiempo en el puro infantilismo. Otro excelente ejercicio de oído: el niño aprende a hablar diferentes idiomas por la práctica simplemente. ¿A qué edad convendría aplicar este sistema seguido con tanto éxito en las familias aristocráticas? Este problema se reserva por ahora, al momento en el que hablaremos de las facultades intelectuales. Debemos añadir, por último la lectura musical en el único sistema exactamente lógico que por su gran sencillez y la ausencia rigurosa de excepción es particularmente propio de la naturaleza del niño, el método Galin-Paris-Chevé. Ejercitarse en oír a una sola persona en medio de otras muchas que hablan al mismo tiempo es un ejercicio muy propio para desarrollar la agudeza del oído. Pienso, la experiencia ya 10 demuestra en cierto modo, que muchos conseguirán oír incluso y comprender dos o tres discursos al mismo tiempo. Es evidente, sin embargo, que este último ejercicio es uno de los que sería preciso no abusar, bajo pena de perjudicar a la facultad, ya rara en los niños, de poder prestar atención constante.

Se puede repetir lo mismo con ligeras variantes para el tacto: distinción delicada de las formas de las superficies y, como aplicación, reconocimiento, a partir de estos indicios, de cuero pos ya conocidos, búsqueda de objetos en la oscuridad, lectura sobre caracteres en relieve con las diferentes partes del cuerpo.

Si en lugar de hacer un estudio de conjunto sobre la educación, hacemos un tratado de ejercicios para uso de los más pequeños, podríamos, sin salir del ejercicio de los tres primeros órganos de los sentidos, completar ya un pequeño volumen. Se reservará para los periódicos de educación primaria cuando sean positivistas. Lo que hemos dicho es suficiente, pienso, para demostrar que se puede ocupar de forma más útil a los niños pequeños, que obligándolos en las guarderías durante varias horas al día a una inmovilidad irritante y grabándole así el hábito de todas las perezas.

Los sentidos del gusto y del olfato tendrán también su parte de ejercicio; se les dará la misma educación, precisión aparte; juegos análogos nos conducirán al objetivo.

### *III. Empleo de los auxiliares de los sentidos*

Los auxiliares de los sentidos aumentan la extensión de su dominio, sobre todo en cuanto a las medidas numéricas. Su empleo hace aparecer en el niño la primera necesidad de las matemáticas. Veremos en el estudio de la enseñanza de estas ciencias qué provecho se puede sacar de esta circunstancia.

Citemos alguno de los auxiliares más conocidos cuyo manejo se hará rápidamente familiar al niño y que aguijonearán profundamente su curiosidad natural.

Para la vista: lupa y microscopio, telescopio; medidas de longitud, desde el micrómetro hasta la cadena o la cinta decamétrica; aparatos para la medida de los ángulos planos: transportador, grafómetros; medida de las curvaturas, esferómetro; fotómetros; gamas de color de distintas sustancias, papel, tela, vidrio, metal; luz artificial duradera o instantánea; colecciones de todas clases.

Podría ponerse la objeción de que el manejo de los distintos instrumentos suponga de antemano conocimientos teóricos bastante amplios; pero creemos, por el contrario, que estos conocimientos nacen ante todo del empleo puramente práctico de dichos instrumentos. Por consiguiente, no nos parece útil que el alumno haya pasado sucesivamente por todos los teoremas de la geometría plana, antes de tener noción bastante clara de los ángulos diedros para poder medirlos. Ejemplos prácticos, la vista de un libro más o menos abierto, bastará en este caso. Será más tarde cuando se le dé a conocer los términos científicos que exigen las nociones ya prácticamente adquiridas.

El esferómetro aplicado a la medida de los rayos esféricos, dará una primera idea de las funciones matemáticas complejas, idea que otros ejemplos hacen todavía más precisa y que será perfectamente clara a una edad en que con frecuencia hoy sigue siendo todavía muy oscura para los alumnos más avanzados.

La necesidad de cálculo nacerá del uso de estos aparatos, y veremos más tarde el partido que se podrá sacar de ello para la adquisición espontánea de las matemáticas.

Por lo demás, estos instrumentos deben presentarse por primera vez, sólo cuando circunstancias naturales o artificiales hayan estimulado ya la curiosidad de los niños.

Por último, hay que desterrar el miedo de ver deteriorarse rápidamente aparatos, a veces valiosos. Primero, muchos de ellos pueden construirse con cierta solidez; es inútil utilizar, al principio, instrumentos demasiado precisos; sería incluso perjudicial, ya que la precisión se obtiene con ayuda de accesorios complicados que impedirían a las jóvenes inteligencias darse cuenta de la parte fundamental. Además existen medios de organizar la administración, la conservación y el cuidado del material, con objeto de alejar todo peligro de los aparatos y los operadores. Pero debemos aplazar para mucho más tarde los detalles de esta organización.

Aunque no se refiere a ningún sentido en particular, la medida del tiempo debe hacerse desde el principio, familiar a los niños. Movimientos astronómicos, relojes de arena, clepsidras, relojes, combustión de cuerpos regulares, pulsaciones, son distintas maneras de medir el tiempo que los niños captarán inmediatamente; y, dicho de paso, será sin duda en donde se encontrará una de las primeras ocasiones de darles una visión sintética, una idea de conjunto.

Citemos como auxiliares del oído: la trompetilla, los sonidos fijos, tipos de acuidad, de intensidad, de timbre y los sonógrafos. Reunimos bajo este nombre los aparatos capaces de precisar una sensación acústica con ayuda de una sensación óptica. Señalemos al paso el partido filosófico que se puede sacar, si llega el caso, de las ayudas ofrecidas por los sentidos más precisos a los que lo son menos, fenómeno del que encontraremos otros ejemplos.

Con el sentido del tacto se relacionan numerosos auxiliares que proporcionan también sus indicaciones al sentido de la vista: la escala de dureza; la balanza; los dinamómetros de flexión, de torsión; termoscopio, termómetro, termógrafo; electroscopio, etc.; magnetoscopio, etc. Las terminaciones, cipio, metro, grafo, indican bastante en qué orden irá la curiosidad de los niños, cómo ha funcionado la de los sabios: reconocimiento del fenómeno, su medida, registro de sus diversas fases durante un tiempo determinado. La idea completamente natural de esta gradación confirmada por el sistema que indicamos, dará muy pronto al espíritu de observación increíble exactitud.

En general, se puede decir que los fenómenos observados por los tres sentidos que preceden pueden seguir reduciéndose finalmente a un movimiento cuyas diferentes circunstancias se prestan más o menos fácilmente a medidas numéricas. Esto nos llevaría, como anteriormente, a consideraciones sobre el cálculo mental o matemáticas iniciales, a quien muy pronto llegará su turno.

Los sentidos del gusto y del olfato, que no son más que localizaciones de un mismo sentido, en dos puntos diferentes, experimentan sensaciones que apenas se prestan a medidas numéricas; sin embargo, sería interesante ver a los niños acostumbrarse a apreciar, incluso de manera rudimentaria, la proporción de sal de una disolución, las cantidades relativas de azúcar contenidas en diversas sustancias. etc., lo que necesitaría el empleo de algunos tipos medidos con anterioridad; por último, serán también necesarios tipos variados para habituados a valorar la naturaleza y la calidad de los olores y los sabores.

## *IV Aberraciones de los sentidos*

Para terminar todo aquello que tiene relación con el sentido, tenemos que hablar de algunos defectos que ellos originan, que la imaginación desarrolla, y que una buena educación debe dedicarse a hacer desaparecer, antes de exagerarlos como sucede con mucha frecuencia.

El vértigo es una imperfección de la que escapan seres al menos tan clarividentes como los otros, los montañeros, los techadores, los marineros y los animales. El niño mira de la misma manera el fondo de un precipicio que cualquier otro objeto; pero cuando las advertencias llenas de terror de quienes lo vigilan y su propio razonamiento, le han hecho comprender el peligro de una caída, ya no se le ocurre más acercarse al más pequeño agujero, sin estremecerse. Con la edad, este sentimiento llega a tal extremo que algunas personas experimentan una contracción muy dolorosa cuando ven a alguien al borde de un precipicio.

Mucho menos extendido, pero todavía bastante lamentable, es el horror que inspiran algunos objetos y sobre todo ciertos animalillos, orugas, caracoles, arañas, sapos. En este caso, ciertamente, advertencias ridículas son causa de todo el mal

¡Cuánta gente se crispa al oír el chirrido de una sierra que están afinando, el rechinar de dientes, de uñas o cualquier otro ruido estridente! Otras personas saltan, a pesar suyo, con el ruido de un disparo, incluso previsto; algunos delicados alcanzan inmediatamente los últimos límites de la irritación al oír música desagradable. Por último, hay muchos, cuyo sentido del oído está en tal punto de sobreexcitación, que cualquier trabajo intelectual es imposible si no hay completo silencio, que su sueño se interrumpe violentamente al menor ruido.

Se da por hecho que aquellos que experimentan repugnancias con la simple vista, experimentan otras con el tacto. Es el mismo defecto, tiene el mismo origen. Podríamos extendernos también sobre la lamentable sensibilidad que se le da a los niños para los cambios de temperatura, este vicioso hábito aplicado sobre todo a la cabeza y a los pies; pero consideremos suficientemente vulgarizadas, al menos en teoría, las nociones sobre la higiene de la ropa; no queda más que aplicarlas.

El pasmo en presencia de algunos olores, que no actúan como venenos, es defecto más raro en los niños que en aquellas otras personas que no podremos curar nunca. Son los mismos también los que experimentan pasión por algunos perfumes, fruto exclusivo de imaginación desbordada.

Y hemos llegado ya al pecadillo encantador de los niños. Hay multitud de cosas que no les gustan sin haberlas probado nunca y, por el contrario, existen otras que les gustan de forma desordenada. Es importante que cada hombre pueda comer sin repugnancia y alimentarse con cualquier alimento sano empleado por otros hombres y que la mayor o menor predilección que se puede tener por ciertos comestibles no lleve a hacer uso excesivo, en detrimento de la salud. Consideramos, por lo demás un hábito higiénico excelente que deben adquirir los niños, el de no comer entre horas y no beber más que de manera excepcional. La digestión propiamente dicha no es una función continua, sino una función intermitente,

cuyas fases deben sucederse normalmente y no superponerse al azar. Añadir alimentos todavía sin elaborar a una masa en proceso químico ya avanzado es turbar ciertamente dicha función, Hacerlo por costumbre es deteriorar de manera irremediable órganos importantes. Por consiguiente, huir de las comidas largas y las comidas irregulares. No insistimos, por lo demás, en este tema que pertenece esencialmente al dominio de la higiene.

Si consideramos útil moderar la disposición de los niños a la glotonería accidental, ¿qué no diremos de lo que se puede llamar glotonería crónica, hábitos inútiles, fruto sobre todo de la ociosidad, entre los que figuran en primera línea el uso del tabaco y de los licores fuertes? En presencia, sobre todo de la edad en que la joven generación cree que debe seguir este régimen, no nos lamentaremos lo suficiente al ver a padres insensatos a punto de animar ellos mismos a los niños para que consigan cuanto antes este certificado de hombre. Con mucha frecuencia, en efecto, la glotonería y la ociosidad confirman estos hábitos una vez que el deseo de no parecer niño ha empujado al chiquillo a hacer esfuerzos siempre penosos para soportar las primeras pipas y los primeros vasos de aguardiente.

Los remedios para todas estas aberraciones que provienen de los sentidos o que tienen allí su sede, son muy sencillos, cuando nos interesamos por ello desde el principio: buenos ejemplos y no malos consejos; si es necesario, el ejemplo juicioso de un razonamiento fundado en la experiencia de cada día y al alcance de los auditores y algunas bromas, precisamente en sentido contrario de las que hacen ordinariamente los propagadores de los malos hábitos que combatimos.

No insistimos más en es LO; ya se ha escrito bastante sobre el tema; no pensamos que haya que combatir la objeción de los que pretenden que el tabaco es un pasatiempo agradable. Esperamos que los alumnos del nuevo método piensen que mejor que matar el tiempo es emplearlo. Nos daremos por satisfechos con la declaración que se consigue arrancar siempre a los que fuman que estarían muy contentos de no haber adquirido este hábito absurdo.

## *V Ejercicio de los órganos activos*

A continuación de la educación de los órganos pasivos, debemos hablar de la de los órganos activos. Lejos de nosotros la idea de que la primera debe estar terminada antes de emprender la segunda; deben ser simultáneas, la primera llegaba sencillamente antes de tiempo. Observemos, además, que los órganos activos actúan directamente para producir sensaciones distintas o para modificar sensaciones exteriores, y que son indispensables para el manejo de los aparatos auxiliares de los sentidos; esto demuestra la conexión de las dos culturas.

Las dos facultades elementales que deben adquirir nuestros órganos de movimientos son la fuerza y la destreza, de donde resultan la precisión y la prontitud. Estas distintas facultades dependen mucho menos del ejercicio del cerebro que del ejercicio de las células grises, centros nerviosos secundarios distribuidos por todo el organismo y que presiden las acciones reflejas. El cerebro dirige, en efecto, los movimientos en general, pero su precisión, su rapidez provienen sobre todo del hábito adquirido por los órganos de coger un movimiento determinado en el momento de una sensación determinada.

Lo que precede está probado en la experiencia de cada día.

El mismo que, ante el aspecto de un papel ennegrecido de determinada manera, da a sus dedos cierta serie de movimientos, de donde resulta un efecto acústico concreto, no analiza en el cerebro el detalle de estos movimientos. Esto es hasta tal punto cierto, que si se le consultara sobre la forma de producir tal efecto, la mayoría de las veces en lugar de dedicarse al acto cerebral más o menos complicado, necesario para contestar, habrá terminado de producir por hábito el efecto indicado, más que de observar lo que hace y de describir lo que ha visto.

Una persona acostumbrada a escribir, en un momento de distracción olvida la ortografía de una palabra, ¿se entregará a consideraciones etimológicas o gramaticales para encontrarla? No, procurará escribir la palabra, rápidamente, maquinalmente sin pensar en ello y verá lo que ha escrito. He aquí, pues, el gran centro nervioso consultando a una humilde célula, el primer ministro preguntando a un modesto empleado por un servicio que él mismo ha ordenado, pero cuyos detalles ha olvidado.

Por consiguiente, este capítulo se podría titular, con toda razón' educación de los centros nerviosos secundarios.

Abundan los ejercicios prácticos. Recordemos el manejo de los aparatos auxiliares de los sentidos, añadámosle los juegos, pelota frontón, críquet, mallo, bolas, bolos, etc.; en todo esto, no dejar de obtener mediante el ejemplo, mediante consejos amistosos, el mismo ejercicio con las dos manos; la gimnasia libre y sólo ruando los niños sientan deseo, la gimnasia dirigida y por espacio bastante corto al principio; para cualquier detalle, remitimos a los tratados especiales; la carrera de velocidad, de duración, con o sin aparato, velocípedos. aros, con o sin carga, con o sin obstáculos, paredes que escalar, fosos \_que atravesar, bien sea saltando o por medio de puentes más o menos estrechos, juegos de equilibristas, de malabaristas, acróbatas, combinados de mil maneras, las distintas modas de luchas con o sin aparatos, la esgrima y sus variedades; las marchas, las carreras en fila, las danzas, con o sin música, los movimientos establecidos ;x>r orden; mantenimiento del material de los juegos, de donde derivan trabajos manuales de todas clases; estudio espontáneo too talmente en la parte material de las artes plásticas; manejo, sólo desde el punto de vista físico, de los instrumentos de música, confiando a la influencia del medio, al instinto natural de imitación, a ejemplos hábilmente elegidos, el primer desarrollo del gusto artístico.

Debemos añadir a esta práctica rápidamente esbozada el habita de hablar siempre con claridad, sobre todo en público, en voz baja o muy alto; el mando de los juegos de conjunto indica, dos anteriormente es una preparación para este hábito muy importante; la escritura del lenguaje articulado, de la música, por último, la mímica convencional

## *VI. Forma de la escritura y de los distintos idiomas*

Estos últimos ejercicios, que se refieren tanto a la transmisión de ideas como al simple desarrollo corporal, merecen detalles suplementarios, más aún cuando sobre uno de los puntos vamos a alejamos de la opinión común.

Se sabe que la palabra ha precedido a la escritura; cómo ésta ha sido primero ideográfica: figurativa, simbólica, mixta; después fonográfica: silábica, y por último, alfabética, como lo es actualmente.

Para limitamos a la lengua francesa, anteriormente hubo menos discordancia entre el signo oral y el signo escrito. Los pedantes, al introducir en la escritura letras etimológicas o antietimológicas, que el uso había suprimido en la palabra, los cortesanos al adoptar los vicios de pronunciación de personajes importantes e imponerlos al lenguaje culto, han disminuido la relación lógica entre los signos orales y los signos escritos. M. Raoux, de Lausana, en una obra excelente, ofrece detalles muy interesantes sobre estas transformaciones. En su congreso internacional de Lausana (1867), a continuación de un informe del mismo autor, los trabajadores han formulado el voto de ver establecerse una ortografía racional e incluso un idioma universal. La realización práctica de este último deseo, que aplaudimos, pertenece al futuro; pero el problema de la ortografía lo ha resuelto el obrero hace mucho tiempo, ya que no tiene como el hijo del rico cinco o seis años para dedicar, casi exclusivamente, a su estudio: no escribe la ortografía. Escribirá sin dificultad, cuando no haya tanta diferencia con la pronunciación.

Admitido este punto, sin querer entrar en una discusión de temas, que nos llevaría a desarrollos demasiado alejados de nuestro tema, rechazamos el de M. Raoux, que aumenta el número de signos, conserva la complicación de la forma de los signos antiguos, la aplica a los nuevos, consagra matices fonéticos inútiles para la simple claridad. Preferimos una taquigrafía que, sin ninguna de las abreviaciones que aumentan la prontitud en detrimento de la legibilidad, siga siendo cuatro o cinco veces más rápida que la escritura usual. Aprendidos estos signos, retenidos sin dificultad después de algunas horas de aplicación posible incluso al niño pequeño, le serán suficientes, al principio, para sus diferentes comunicaciones o para sus apuntes personales. A prenderá un poco más tarde los signos ordinarios, indispensables en el estado actual de la sociedad y sobre todo de la librería.

En este momento los que tienen gran interés podrán, gracias a una memoria perfectamente cultivada, llegar, al aprender la multitud de reglas particulares de que se compone la gramática, al hacer ciertos ejercicios racionales sobre la ortografía usual, a poseerla en menos tiempo todavía que de costumbre.

En lo que se refiere a la manera de hacer adquirir la práctica de los diferentes idiomas a los niños, no hay más que señalarlo que ocurre en las familias aristocráticas inteligentes. Tienen habitualmente empleados servidores de nacionalidades diferentes. Sin dificultad, los niños se acostumbran a hablar a cada uno de ellos en su propia lengua, y no es raro ver quiénes, a la edad de seis o siete años, hablan y entienden sin esfuerzo, cierto número de idiomas distintos. Además, los niños ricos viajan.

¡Pues bien!, lo que ahora se hace para algunos privilegiados puede convertirse por la asociación en patrimonio de todos. Un mismo centro de educación tendrá educadores de diversos países, y los alumnos viajarán.

## ***VII. Escuchar, leer, hablar, escribir***

Es importante, después de estos detalles sobre la adquisición de la parte material de los signos orales y de los signos escritos, tratar del punto de vista intelectual. Ello nos serviría de transición para llegar a la educación de las facultades del cerebro.

Escuchar y leer, hablar y escribir, estas cuatro cosas constituyen verdaderamente la parte literaria de la educación y están tan estrechamente unidas que no se puede, en verdad, ser dueño de una si no se poseen las otras. Al indicar cómo deben desarrollarse estas cuatro facultades en los niños, tendremos ocasión en cada momento de demostrar su íntima unión. Observemos al pasar, cómo se actúa en el sistema de educación actual: el profesor habla casi solo, los alumnos no abren la boca más que para recitar o traducir, con frecuencia sin entender; los alumnos hacen de prisa y corriendo largos deberes escritos y no leen nada, de tal manera que si se puede como máximo conseguir que se realice, medianamente, el escuchar y el escribir, es evidente que se descuida totalmente el leer y el hablar.

Escuchar un discurso bien hecho implica sencillamente dos cosas: comprender y retener. Si el discurso es mediocre, el trabajo del auditor se complica; no debe oír las cosas inútiles, sólo debe grabar en la memoria lo que pueda retenerse después de haber modificado las expresiones incorrectas o impropias, después de haber puesto en orden las distintas partes del discurso si su disposición es imperfecta. Esto demuestra bastante que para poder escuchar bien en la mayoría de los casos hay que saber pensar y hablar.

Para hablar bien se debe organizar el discurso de acuerdo con las circunstancias, tener en mente ese algo complejo que llamamos naturaleza del auditorio, el tiempo concedido a los desarrollos; debe emplearse lenguaje gráfico cuando se dirige a seres que no están acostumbrados a la concisión y, en este caso, preferir la palabra que dibuja aproximadamente, pero de manera sensible, al término técnico que expresa perfectamente, pero que no sería comprendido. Por el contrario, cuando se habla a especialistas, hay que evitar desarrollos oratorios, emplear solamente el término propio y la forma más breve.

A quien se prepare para ello desde joven, adquirirá muy pronto, gracias a la práctica, el hábito de tener completa libertad de espíritu en todas partes, en cualquier circunstancia, en particular, en público, delante de jóvenes, de mayores, de hombres, de mujeres, delante de un auditorio mezclado; sabrá hablar sin precipitación, antes bien claro que alto, evitará el cansancio material que actúa siempre sobre las ideas y reservará la voz alta para los puntos importantes, está claro que en esto, ejemplos adecuados y práctica valen mucho más que toda enseñanza teórica, .

Lo que se ha dicho sobre la audición de un discurso, se aplica a la lectura, con la diferencia, sin embargo, que aquí el orador está siempre a disposición del auditor que puede hacerle repetir las veces que quiera tal parte o tal otra de su discurso. ¿Cómo es posible que con esta circunstancia enteramente a favor de la lectura, este procedimiento de enseñanza sea hoy tan inferior al otro?

Aparte de los trabajadores de despacho, vemos, en efecto, que estas personas que son muy capaces de comprender y de retener una lección oral, no sacarían casi ningún partido de la misma lección escrita, que recorrerán con los ojos sin llegar incluso a fijar sólidamente su atención. Es evidente que esto se debe al vicio que apuntábamos hace un momento en la enseñanza actual. Los profesores dan clases, los alumnos escuchan más o menos y retienen lo que pueden; a veces tienen que escribir al dictado, copiar sus notas sin comprenderlas; nunca se les dice: leed este libro, asimilad las ideas; contadlo oralmente. El mal va todavía más allá; hay que retroceder para encontrar el origen, hasta la enseñanza misma de las primeras nociones de lectura.

Cualquiera que sea el método empleado, sólo se encuentra durante mucho tiempo palabras aisladas, a lo sumo pequeños fragmentos de frase que tienen poco o ningún sentido. Esta disposición es necesaria debido a las grandes diferencias de dificultades en la lectura de las sílabas, consecuencia de nuestra viciosa ortografía. Cuando se piensa que algunos efectos fonéticos, por no citar más que uno, la sílaba 50, pueden escribirse de diferentes maneras, que letras como e, t. 5, tienen cada una tres o cuatro efectos acústicos correspondientes, variables según circunstancias irregulares, se concibe que toda la atención de los realizadores de abecedarios se aplica a dominar estas dificultades enormes para el principiante. De todo resulta que el niño, a quien se le enseña la lectura, aprende a transformar signos escritos en signos orales, pero no a transformar signos en ideas.

Lo que hemos dicho con relación al arte de hablar, se aplica al arte de escribir para otros; había que añadir además, cuando la obra debe estar poligrafiada, otras consideraciones que estarían aquí fuera de sitio, puesto que sólo se trata de enseñanza inicial.

Pero no debemos descuidar un punto de vista con frecuencia olvidado, el arte de escribir por sí mismo. Casi siempre es necesario ayudar a la memoria para que recuerde, durante un periodo de tiempo más o menos largo, una lección oral, una lectura o los puntos importantes que deben tratarse en un discurso. Para alcanzar este objetivo hay que saber tomar apuntes, cosa muy poco común hoy día, y en la que se debería ejercitar a los niños desde muy pronto. Nadie pondrá en duda que aquí la escritura más breve será la mejor. Si se observa también que el niño empieza a tomar notas por sí mismo, antes de escribir obras para la educación de sus semejantes, tendremos un nuevo argumento en favor de la tesis ya sostenida, esto es, que el primer sistema de escritura que se le debe enseñar es la estenografía.

Nadie ignora cuán difícil es escribir sus pensamientos tal como se presentan en la mente; el tiempo necesario para su reproducción material es suficiente para que se olvide la forma y los detalles fugitivos. Esta dificultad es tan grande que muchas personas tienen una pereza invencible' para ponerse a escribir, que pierden con frecuencia el hábito, con gran perjuicio de su desarrollo intelectual. Una escritura más rápida les hará la tarea menos pesada. Será fácil coger y conservar el hábito de escribir un poco cada día; esta práctica tiene una utilidad sobre la que será conveniente volver a hablar e insistir, a propósito de la mejora intelectual y moral, no sólo en el periodo de iniciación espontánea, sino también en el periodo de enseñanza dogmática y durante la vida activa.

## ***VIII. Otros procedimientos de transmisión de pensamientos***

Si la palabra y la escritura son con mucho los medios más importantes de comunicación o de conservación de los pensamientos humanos, hay otros que merecen también llamar nuestra atención. Después de haber consagrado a los primeros algunas consideraciones particulares indispensables, conviene ocuparse de todos desde un punto de vista general.

Sería muy grato poder encontrar una clasificación natural de estos procedimientos, que permitiera aprehender en un cuadro sinóptico el valor de cada uno de ellos y las distintas relaciones que los unen. Pero aquí, como en gran número de casos, la clasificación natural en serie única, no existe y el

establecimiento, bien sea de una clasificación en series paralelas o de una clasificación estelar, presenta dificultades que no hemos sabido resolver por completo.

Damos, a pesar de todo, nuestro ensayo, que será, a falta de otro mejor, útil para el orden de estudio.

Cuatro consideraciones nos parece que deben estar en línea de cuenta, en una tentativa de clasificación de los medios de comunicación del pensamiento: 1.º, el sentido al que se dirigen; no hay más que tres: vista, oído, tacto; 2.º, el origen del pensamiento, sentimiento o ciencia; 3.º, el origen del procedimiento; ¿deriva de la imitación de un fenómeno natural o de convenciones artificiales?; 4.º, su naturaleza misma, ¿es persistente o no tiene más que una corta duración? Hemos sacado de estas bases todo el partido que hemos podido en el cuadro siguiente, al que esta observación: en una misma columna vertical, un procedimiento es más natural que el que le precede:

	VISTA	OIDO	TACTO
	Escultura pintada		
Larga	Escultura		Relieve
	Pintura		
duración	Dibujo		
	Escritura		
		Gritos	
Corta	Danza	Música	Contactos
	Mímica	Poesía	
	Signos para mudos	Prosa	

Del aspecto de este cuadro surgen algunas consideraciones.

El tacto y la vista son, hasta cierto punto, sentidos mucho más independientes que el oído. Si en los momentos de extrema preocupación se oyen poco los ruidos exteriores, no es mejor cierto que es todavía más fácil dejar de ver y de tocar que dejar de oír. Ello explica que no haya procedimientos de larga duración que se dirijan al oído. Cuando la vista puede actuar, el tacto tiene poca importancia para la comunicación de los pensamientos; sólo adquiere valor cuando el ejercicio del otro sentido se ha suprimido o suspendido. Esto explica el pequeño número de procedimientos que se dirigen al tacto.

Existe relación entre los signos fugitivos y los procedimientos que permiten fijar su recuerdo, descuidando, por supuesto, cualquier clase de matices, que dan a los primeros su valor particular; el cuadro

arriba expuesto no lo tiene en cuenta. No informa tampoco sobre la naturaleza de los pensamientos que cada procedimiento es más apto para comunicar. En efecto, si se puede decir de manera general que los signos más naturales convienen mejor a los pensamientos que tienen por origen el sentimiento, mientras que las ideas científicas exigen, ante todo, los recursos variados de los procedimientos artificiales, se advierte inmediatamente una excepción a esta observación al tener en cuenta las estatuas.

La asociación de la escultura y de la pintura constituye un admirable - procedimiento para la reproducción científica de los objetos naturales. En efecto, gran número de ellos son imposibles de conservar sin deterioro, o bien presentan dimensiones extremas, que hacen que sea impracticable su estudio colectivo, o difícil su almacenamiento en un espacio limitado, o, en fin, son raras y por consiguiente no pueden encontrarse más que en un pequeño número de colecciones. La escultura, el moldeado del natural, coloreados, hacen desaparecer todos estos inconvenientes. Este procedimiento, por el contrario, está considerado hasta hoy sin valor, cuando se busca la expresión de un sentimiento: los santos toscamente pintados de las antiguas iglesias, de la misma manera que el extraordinario museo de Mme. Tussand, dejan fríos a aquéllos a quienes entusiasman un bello cuadro o una bella estatua.

Es evidente que no podemos presentar consideraciones detalladas sobre los diversos géneros de escultura: mármol, bronce, escayola, tierra, cera, tamaño natural, colosales, reducciones; de pintura: al óleo, al agua, al fresco; de dibujo, de fotografía, de grabado, de litografía. El educador deberá poner con frecuencia a los alumnos en presencia de los distintos géneros, hará y sobre todo suscitará observaciones de todo tipo, propicias a la vez para hacer comprender el valor científico y para desarrollar el gusto artístico; por último, dejará a los niños libres para practicar dentro de los límites que le impongan las circunstancias.

La danza, convenida hoy en una exhibición erótica para uso de los viejos hastiados, o bien una molestia, más o menos saludable, que se aporta a las cortas relaciones de jóvenes de sexo contrario, tiene quizás, además de utilidad como ejercicio gimnástico, cierto valor expresivo que ya no comprendemos. El recuerdo de las antiguas danzas de carácter nos permite suponerlo. ¿Quién sabe si, aparte del medio artificial y degenerado donde se cultiva hoy exclusivamente este arte, no nos ofrecería una revelación nueva?

Lo que acabamos de decir de la danza es aplicable a la parte de la mímica que forma parte de los ballets.

Existe otra muy espontánea, es la que utilizan entre sí la gente que no habla el mismo lenguaje. No puede expresar más que un número reducido de pensamientos, pero los expresa con mucha fuerza y a menudo con mucha claridad. Los oradores la utilizan en sus discursos y se hace tan indispensable al auditor, que necesita ver al que habla, y encuentra aburrido al hombre más elocuente si permanece inmóvil.

En cuanto a los signos artificiales, semejantes a los de los mudos, con los que los niños se divierten jugando, los consideramos como juego propio para excitar la vivacidad del espíritu y por lo tanto digno de ser conservado.

El niño grita y deja oír una especie de balbuceo, antes de saber hablar, efecto musical con el mismo título que el canto del ruiseñor o el murmullo del agua. Si en el medio en el que se desenvuelve oye a veces música aceptable, su oído será bueno desde muy pronto. Gracias al método Galin-Paris-Chevé, del cual quedan hoy detractores sólo en las filas de la rutina, puede hacerse en la primera edad una enseñanza

dogmática, muy elemental, de la música; esto será una gran ventaja para todos los demás estudios. La enseñanza de la que hablamos es, en efecto, la única que ha llegado a la perfección ideal con la que sueña el educador: perfecta graduación de los ejercicios, facilidad de las observaciones y de las experiencias, sencillez y rigor de las deducciones, trabajo muy divertido, todo se encuentra allí. Dada a niños de cinco o seis años, los conduce a resultados maravillosos con una rapidez que les inspira mucha confianza en su propia capacidad y en la facilidad del estudio en general. Sólo algunas horas, divididas en fragmentos muy pequeños, serán suficientes para hacerlos capaces de leer y de escribir la música sencilla que conviene a sus jóvenes sentidos y de abordar con éxito la práctica espontánea de los instrumentos de los que hemos hablado anteriormente. Una vez adquirida así rápidamente la parte material de la música por el alumno, -no faltarán ocasiones al educador para hacerle observaciones de la misma naturaleza que para las artes plásticas, y para llevarlo al mismo resultado.

Al comienzo de las civilizaciones, los hombres tienen un pequeño número de ideas más o menos vagas, cuyo recuerdo fijan con ayuda de una forma literaria que procede de la música por la medida, la cadencia, la homofonía. Así nace la poesía, más propia que la simple prosa para expresar ideas todavía vagas y difíciles de retener sin su ayuda. En nuestra civilización complicada la poesía conserva su valor mnemónico y su aptitud para la pintura de los sentimientos.

A primera vista, la utilidad de su introducción en la enseñanza es, sin duda, indispensable. Si desde el segundo punto de vista se ha hecho a veces un empleo lamentable, no es motivo para proscribirla. El niño deberá aprender a versificar un poco, divirtiéndose. La educación positiva lo preservará del abuso. Al hacer algunos versos, comprenderá mejor la utilidad y la belleza de la poesía; y si se prohíbe rigurosamente todo ripio y toda expresión imperfecta, será muy pronto hábil para encontrar la palabra propia, el giro conciso y no dejarse desviar de su idea por el sonido de sus palabras.

Añadiré a este propósito, que así como el niño educado según nuestros principios elegirá, según los casos, la forma poética o la prosa, de la misma manera, por medio de la práctica de los idiomas que sirven a las naciones civilizadas, se dará cuenta de que algunos de ellos son más aptos para reproducir ciertas ideas. Las innumerables experiencias realizadas en este orden serán un acercamiento hacia la realización del futuro idioma científico universal, que hoy no sería ya razonable considerar como loca utopía.

Darse cuenta de las relaciones que unen a todos los distintos procedimientos de comunicación del pensamiento, de la ayuda que pueden prestarse unos a otros, de los casos en que varios pueden o deben ser empleados simultáneamente, he aquí multitud de temas de meditación y de experiencia para el educador. Mientras que las artes plásticas presentan simultáneamente el conjunto de una escena considerada durante un tiempo muy corto, y que sólo queda al autor para hacer comprender lo que precede o lo que sigue la expresión de sus personajes, el relato, que no está limitado en el tiempo, lo está debido a la necesidad de tratar sucesivamente cada parte. Se dará cuenta de estas relaciones al considerar los libros ilustrados, tan frecuentes hoy, al ver a un orador unir el gesto a la voz, al cuadro las figuras, al ejercerse uno mismo a contar un dibujo o a pintar una narración.

Por último, todas las artes combinan su poder en las representaciones teatrales, prosa, poesía, música, artes plásticas de todas clases, a las que se unen los recursos de la iluminación artificial y de las ilusiones de óptica. Considerado simplemente en este momento desde el punto de vista de la relación de los

procedimientos de comunicación, vemos que el teatro debe jugar un papel importante en la educación de la infancia.

## *IX. Juicio, memoria, imaginación*

Después de todo lo expuesto nos queda poco que decir con relación a las facultades intelectuales: juicio, memoria, imaginación. Este no es el lugar para exponer cómo el desarrollo de dichas facultades depende del ejercicio de los órganos pasivos y activos, considerando como conocidos los datos de la psicología positiva sobre estos temas, nos atenemos a la práctica pura.

Al no fundar su lógica en ninguna base metafísica, el niño debe saber que ha razonado bien, cuando las conclusiones que saque de la observación de algunos hechos estén de acuerdo con las nuevas observaciones. Por costumbre seguirá haciendo razonamientos exactos, en los que podrá tener confianza incluso cuando la verificación experimental de sus resultados no sea posible. Contamos mucho también para alcanzar este objetivo con el modo de organización del establecimiento de la educación que será objeto de próximo estudio.

La memoria de los hechos, de los lugares, se ejercitará por medio del hábito que tomarán los niños al hacer oralmente o por escrito, narraciones acompañadas de figuras; la memoria de las formas, por el uso de las artes plásticas; la memoria de las palabras por la práctica de los idiomas y de las nomenclaturas indispensables para las primeras nociones científicas.

A este respecto, pensamos que si los partidarios de la mnemotécnica han sobrestimado particularmente las ventajas, sus enemigos la han rebajado demasiado. Relegamos sin pena entre las inutilidades la mayoría de las cosas incluidos con métodos mnemotécnicos en los tratados; pero pensamos que en algún caso particular, cuando se tiene que recordar cierto número de

hechos o de palabras que no tienen entre sí relación racional, se puede utilizar sin inconveniente relaciones de simple consonancia, buscadas y aplicadas de forma más o menos extraña. Pensamos que experiencias ulteriores probarán que la mnemotécnica, así reducida a límites justos, puede aportar a veces ayudas valiosas a la memoria, sin ejercer acción nociva sobre la inteligencia.

¿Qué decir de la imaginación, de esta facultad que permite crear un mundo ficticio en medio del mundo real? Será siempre reina en la poesía, en la pintura, en la escultura, en la música; pero fuera de ahí, pensamos sin demasiado sentimiento que su desarrollo perderá mucho por la generalización de la educación positiva con la que soñamos. Sin duda, su existencia ha tenido alguna utilidad: puede proporcionar a los desgraciados algunos momentos de sueños bonitos, que le harán olvidar la realidad de sus miserias; en las épocas de despotismo, proporciona a los apóstoles del progreso ve los ingeniosos para adornar las ideas nuevas y hacerlas aceptar poco a poco, gracias a estos ornamentos; será también útil para hacer dar a las inteligencias incultas de las razas inferiores los primeros pasos en la vía de la ciencia.

Por último, si tenemos en cuenta que la mayoría de las veces la imaginación no produce más que una nueva combinación de los datos aportados por la memoria, estará permitido creer que nuestros alumnos podrán encontrar en los casos raros en los que esto puede ser todavía útil, los recursos de esta brillante facultad.

*Traducción: Matilde Santos Díez*

## Sébastien Faure: La Ruche (La Colmena)

Este es el nombre de una obra que fundé en 1904. Diez años después de su fundación, previendo que la Guerra de 1914-1918 iba a ocasionar la ruina de este centro que tanto trabajo me había costado edificar, publiqué con el título: *“La Colmena: Obra de solidaridad; ensayo de educación”*, un gran folleto destinado a dar a conocer bajo qué forma se practicaba allí la solidaridad y con qué intención se concibió y se realizó este ensayo de educación. Me ha parecido lamentable que esta obra amenazada de desaparición, esté expuesta a caer completamente en el olvido; y he creído conveniente transmitir su recuerdo a los que un día u otro, en Francia o en otra parte, tengan deseo de volver a emprender este ensayo e inspirarse en él.

No sabría, por consiguiente, hacer nada mejor que extraer de este folleto los pasajes más susceptibles de permitir a los lectores hacerse una idea exacta de lo que fue «La Colmena». (El folleto en cuestión es de 1916).

### *Breves indicaciones*

Esta obra de solidaridad y de educación; sita en Rambouillet (Seine-et-Oise), fue fundada y dirigida por Sebastián Faure, Educa cuarenta niños de ambos sexos, aproximadamente.

No hay clasificación; ni castigos, ni recompensas.

#### **Su programa**

Mediante la vida al aire libre, régimen regular, higiene, limpieza, paseo, deportes y movimiento, formamos a seres sanos, fuertes y bellos.

Mediante enseñanza racional, estudio atractivo, observación, discusión, espíritu crítico, formamos inteligencias cultivadas.

Por el ejemplo, la dulzura, la persuasión y la ternura, formamos conciencias rectas, voluntades firmes y corazones afectuosos.

«La Colmena» no está subvencionada ni por el Estado, ni por el Ministerio, ni por el Municipio. Pertenece a los hombres de corazón y de inteligencia secundamos, cada uno en la medida de sus posibilidades.

#### **Las tres escuelas**

En el momento en que las dos escuelas que en Francia se disputan el corazón y la inteligencia de nuestros niños, se entregan a un combate encarnizado, cuyo resultado más claro hasta aquí, consiste en hacer resaltar a los ojos de los menos prevenidos, las taras, las imperfecciones y la insuficiencia de una y otra, es particularmente útil que se funde la tercera escuela.

La escuela cristiana, es la de ayer; la escuela laica, es la de hoy; «La Colmena», es, de aquí en adelante, la escuela de mañana.

La escuela cristiana, es la escuela del pasado, organizada por la Iglesia y para ella; la escuela laica, es la escuela del presente, organizada por el Estado y para él; «La Colmena», es la escuela del futuro, *La Escuela 'a secas*, organizada para el niño, de tal manera que, dejando de ser el bien, el objeto, la propiedad de la Religión o del Estado, se pertenezca a sí mismo y encuentre en la escuela el pan, el saber y la ternura, que necesitan su cuerpo, su cerebro y su corazón.

### *Con qué fin y cómo he fundado «la Colmena»*

Desde hace unos veinticinco años, doy conferencias que tienden a propagar las convicciones que me animan y los sentimientos que me son queridos. Favorecido por las circunstancias, he tenido la buena suerte de adquirir poco a poco, cierta notoriedad. Me he hecho, por decirlo así, una clientela numerosa de oyentes en la mayor parte de 'las ciudades que visito periódicamente, y no es raro que, por muy grandes que sean, las salas en las que invito al público a venir a oírme, sean todavía insuficientes. En la puerta, saco un derecho de entrada. Una vez pagados mis gastos (viaje, sala, publicidad, etc.), me queda un beneficio apreciable, y estos beneficios sumados representan cada año, una suma bastante grande. Me he preguntado, de manera natural, qué convendría hacer con este dinero que me proporcionaba mi propaganda. Hubiera podido, al considerarlo ganado muy honrosamente, guardarlo ante mí. Es gran error e injusticia negar al orador el derecho de vivir de sus discursos; el conferenciante tiene derecho a vivir de sus conferencias, de la misma manera que viven de la tarea que realizan todos los que trabajan: profesores, de las enseñanzas que asisten; abogados, de las causas que defienden; obreros, del trabajo que realizan.

Hubiera podido, por consiguiente, sin escrúpulos y con toda equidad, guardar para mí los recursos que me proporcionaban mis conferencias. Pero, preocupado constantemente por la tarea que deben realizar los militares al lado de la multitud ignorante de nuestro ideal, ¿podía quedarme con todo o parte de este dinero que se necesita en todo momento y en todas las circunstancias?

Una multitud de gente es con mucho el mayor número sin convicción, sin ideal, no tiene más que una preocupación: enriquecerse, en todo caso, ahorrar para su vejez. No se encuentra un solo militante que tenga esta preocupación. El militante anda totalmente despierto en su sueño. Como no tiene otra pasión más ardiente que la que le mueve sin cesar hacia el fin que voluntariamente se ha trazado, sólo valora el dinero en la medida en que éste le es indispensable para la realización de su sueño, para la obtención de su objetivo. Durante veinte años, he hecho como todos mis amigos: dar todo lo que ganaba a las obras de propaganda, a las campañas de agitación, al esfuerzo de educación, a los gestos de solidaridad que acechan y solicitan en cada momento al educador de multitudes.

Sin embargo, llegó un día en que, en el transcurso de estos altos que aportan algo de tranquilidad a la marcha enfebrecida del apóstol y le confieren el descanso momentáneo cuya necesidad se impone, examiné, tranquilo y con sangre fría, si hacían el mejor uso, es decir, el más fecundo, de los recursos puestos a mi disposición por las conferencias. De reflexión en reflexión, llegué a considerar que sería preferible concentrar en una sola obra las disponibilidades que hasta ahora había dispersado al azar de las circunstancias, de las necesidades o de las solicitudes. Conseguido este punto, sólo me quedaba precisar la naturaleza y el carácter de esta obra única. Sin embargo, a través de mi ya larga carrera de propagandista, había sido conducido a hacer las dos comprobaciones siguientes:

Primera comprobación: de todas las objeciones que se opone a la admisión de una humanidad libre y fraternal, la más frecuente y la que parece más tenaz, es que el ser humano es profundamente e irreductiblemente perverso, vicioso, malo; y que el desarrollo de un medio libre y fraternal, que implica la necesidad de individuos dignos, justos, activos y solidarios, la existencia de tal medio, esencialmente contrario a la naturaleza humana es y continuará siendo siempre imposible.

Segunda comprobación: cuando se trata de personas que han llegado a la vejez o sencillamente a la edad madura, es casi imposible, y cuando se trata de adultos que han alcanzado la edad de 25 o de 30 años sin experimentar necesidad de mezclarse a las luchas sociales de su época, es muy difícil intentar con éxito la obra deseada y necesaria de educación y de conversión; por el contrario, nada es más fácil que realizarlo con seres jóvenes todavía: los pequeños de corazón inocente, cerebro nuevo, voluntad flexible y maleable.

Se acabaron las dudas: se había encontrado la obra que había que fundar. Se trataba de reunir 40 ó 50 niños en un amplio círculo familiar, y de crear con ellos un medio especial donde se viviría, en la medida de lo posible, desde ahora, bien que enclavada en la sociedad actual, la vida libre y fraternal: cada uno debía aportar a dicho círculo familiar, según su edad, sus fuerzas y sus aptitudes, su contingente de esfuerzos, y cada uno tomar del todo, alimentado por la contribución común, su parte proporcional de satisfacciones. Los mayores vertiendo en el grupo familiar así constituido el producto de su trabajo, el fruto de su experiencia, el cariño de su corazón y la nobleza de su ejemplo; los pequeños vertiendo, a su vez, la débil aportación de sus brazos, aún delicados, la gracia de su sonrisa, la pureza de sus ojos claros y delicados, la ternura de sus besos. Los mayores haciéndose niños en contacto con los infantilismos y las ingenuidades de los pequeños, y los pequeños haciéndose, poco a poco, formales y razonables, en contacto con la seriedad y los ademanes laboriosos y sensatos de los mayores.

Vista de esta forma, la obra única respondía a la doble preocupación que formulamos aquí: preparar niños, desde los primeros pasos en la vida, a las prácticas de trabajo, de indepen

(ACÁ PARECE HABER UN ERROR EN EL LIBRO)

imagen y la resultante del medio en que se desenvuelve; tanto te mal; probar, *de hecho*, que siendo el individuo sólo el reflejo, la imagen y la resultante del medio en que se desenvuelve, tanto vale el individuo como el medio, y que, a una educación nueva, a ejemplos distintos, a condiciones de vida activa, independiente, digna y solidaria, corresponderá un ser nuevo: activo, independiente, digno, solidario, en una palabra, contrario a éste cuyo triste espectáculo tenemos ante nosotros.

La suerte estaba echada, mi resolución estaba tomada, iba a fundar «La Colmena». Busqué y terminé encontrando un terreno que me convenía: un edificio bastante amplio, una huerta grande, bosques, praderas, tierras cultivables, todo ello abarcaba una superficie total de 25 hectáreas y situado a 3 kilómetros de Rambouillet (Seine-et-Oise) y a 48 kilómetros de París. Alquilé esta finca.

## *Lo que es La Colmena*

La Colmena no es, hablando con propiedad, una escuela. En todo caso, no es una escuela como las otras. Una escuela es un establecimiento fundado con vistas a la educación y sin ningún otro objetivo.

Los profesores van allí a dar sus clases y los alumnos para asistir a ellas. Los profesores tienen como misión enseñar lo que saben y los alumnos tienen como deber aprender lo que les es indispensable o útil no ignorar. Esta es, prácticamente, la finalidad de una escuela. La escuela está abierta a todos los niños del mismo barrio, del mismo municipio o de la misma región. No deben sin motivo grave y preciso, cerrar sus puertas a nadie. Los colegiales viven en sus familias que tienen la obligación de alojarlos, vestirlos, curarlos si están enfermos, etc. La escuela que se encarga de alojar, de alimentar, de curar al niño, la escuela que, para decirlo todo en una palabra, sustituye en cierta manera a la familia del niño y ocupa su lugar, es un internado. El internado recibe de la familia del niño, cuya enseñanza, educación, alojamiento y alimentación asegura, una pensión que cubre estos gastos y estos servicios. La Colmena no es un internado y ningún niño es admitido, ni se encuentra a título de «pago». Algunos padres que pueden, gracias a su trabajo, enviar *espontáneamente* de forma regular o de vez en cuando, algún dinero a La Colmena, hacen el compromiso de no faltar a ello. Estos padres tienen razón y cumplen *voluntariamente* un deber. Sus ingresos entran en la caja de La Colmena; su hijo está ni mejor cuidado, ni más querido que otros; pero estas pequeñas cantidades tienen por objeto no dejar al niño enteramente a cargo de la obra y como resultado disminuir mi esfuerzo personal.

Por último, «La Colmena», no es un orfanato. Sólo tenemos algunos huérfanos que han llegado a serlo estando con nosotros. Para ser orfanato, sería preciso que «La Colmena» tuviera una situación regular, prevista y reglamentada por la ley o por los estatutos de una sociedad regularmente constituida; o bien sería necesario que tuviera relaciones con la Beneficencia que, mediante retribución, le conferiría como hace para otras obras los niños que ha recogido y que siguen perteneciéndole.

«La Colmena» no es, por lo tanto, ni una escuela, ni un internado, ni un orfanato. Es al mismo tiempo que una obra de solidaridad, una especie de laboratorio donde se experimentan métodos nuevos de pedagogía y de educación.

## Dirección

En «La Colmena» hay un Director: pero lo es tan poco, que si se le da a esta expresión el sentido que se le atribuye de ordinario, se puede decir que no existe en absoluto. En otro sitio y, quizás se puede decir que en todas partes, el Director es un Maestro, que da órdenes, a quien se debe obedecer, al que se teme, cuya voluntad es soberana, que aplica con inflexibilidad un reglamento ya temible y, según la necesidad, sustituye la regla por su voluntad, unos lo halagan con la esperanza de obtener favores; otros lo temen y se esconden de él; unos y otros se delatan por ambición o por codicia para servir a sus intereses o a sus rivalidades. Ninguna de estas abominaciones existe en «La Colmena», Si el Director fuera este déspota, sería necesariamente el punto culminante de una jerarquía complicada, donde se escalonarían toda una serie de despotismos subalternos, bajo cuyo peso, totalmente abajo, estarían aplastados los más débiles y los más obedientes; entonces, ya no habría familia; ya no habría ambiente comunista libertario.

Uno de nosotros yo, por ahora tiene el título de Director. Para los propietarios, cuyos inquilinos somos sólo nosotros, para los proveedores, para las familias que nos confían a sus hijos, para los grupos, que por centenas, y para los compañeros, que por millares, siguen con interés la marcha de «La Colmena), para las autoridades y la administración, es necesario un director, porque tiene que haber un responsable.

Comprometerse, contestar, firmar, hacerse fiador, este es el papel del director. Intervenir en todas las negociaciones con el exterior; escribir hablar en nombre de La Colmena, esta es su función. ¡Pobre Director!

Pero tan pronto como este Director deja de estar mirando al público y de hacer frente a los proveedores, a los propietarios, a los banqueros, al recaudador, a las autoridades constituidas, a los grupos y a los compañeros, se vuelve hacia sus colaboradores y entra en la fila; se convierte en uno de ellos, una unidad como cada uno de ellos, ni más, ni menos.

Si hay que tomar una decisión, tiene voz en el capítulo con el mismo derecho que los otros; expresa su parecer, emite su opinión como los demás, y su parecer no toma el título que lleva ningún valor particular. Se le da la razón, si se estima que la tiene; se le quita, si se juzga que no la tiene; no es el superior de nadie; tampoco el inferior: es igual a todos. Vivimos en una sociedad tan corrompida de autoridad, de disciplina, de jerarquía, que lo que precede parecerá a la mayoría inverosímil o muy exagerado. A mis colaboradores y a mí, esto nos parece muy natural y muy justo. En un medio comunista, libertario, esto no podría ser de otra manera.

En el interior de «La Colmena», el Director tiene como misión centralizar todos los servicios y coordinar todos los esfuerzos, de tal manera que cada servicio, al mismo tiempo que es autónomo, mantiene con los servicios vecinos la cohesión necesaria para su funcionamiento de conjunto regular, y también para que los esfuerzos no se neutralicen unos a otros, sino, al contrario, que al apoyarse mutuamente, se obtenga con el mínimo esfuerzo el máximo efecto útil. Desde este punto de vista, se puede decir que hay en «La Colmena» una Dirección; pero es objetiva; es sólo una función como las otras; es sólo un servicio; es sólo la anotación del conjunto, y el control general de las atribuciones divididas, de las responsabilidades dispersas.

## *Los colaboradores*

Nuestros colaboradores no son ni retribuidos, ni asalariados.

Todas las funciones, en «La Colmena», son absolutamente gratuitas. Salario, sueldo, porvenir, adelanto, es aquí algo totalmente desconocido. Los compañeros, que por distintas razones trabajan en «La Colmena», lo hacen de la forma más desinteresada. Cada uno de ellos debe, sin embargo, reunir condiciones de capacidad, asiduidad en el trabajo, sobriedad y moralidad que le permitirían en el exterior alzarse al nivel de los más favorecidos de su parte. Nuestros colaboradores renuncian con gusto a estas ventajas materiales para vivir en «La Colmena».

No es que aquí trabajen menos y lleven una existencia más cómoda: trabajan, por el contrario, mucho más que trabajarían los maestros en una escuela, los trabajadores manuales en una fábrica, en un taller o en el campo.

Sin duda, son alimentados, alojados, calentados, alumbrados, cuidados como lo son todos los miembros de una familia; pero se contentan en todos los aspectos, con un régimen muy modesto Les está permitido también, tener algún dinero de bolsillo; sacan, con tal fin, del fondo común y cogen lo que necesitan, sin tener que justificar: son y siguen siendo los únicos jueces de las necesidades que experimentan y estoy orgulloso de decir, para alabanza de todos, que desde hace casi diez años que existe

«La Colmena», todos nuestros colaboradores han aportado la mayor discreción y la reserva más meritoria para evitar ser un peso a nuestro presupuesto. Se ve: las ventajas materiales unidas al título de colaborador de «La Colmena» son más bien escasas. Y sin embargo, nadie piensa en quejarse; todos trabajan con aro dar y alegría, consagrándose a esta obra, porque gozan de las satisfacciones morales y de las alegrías del corazón, que compensan con creces las ventajas a las que deliberadamente renuncian.

Más de una vez me han dicho: « ¿Pero, entonces es como en una Comunidad religiosa?» -En absoluto; la comparación no se podría mantener. Primero, los colaboradores de «La Colmena» no están unidos por ningún voto, no están obligados a ningún compromiso; son libres, y en todo momento, de irse si no les gusta o si esperan ser más felices en otra parte; además, no están sujetos a ninguna autoridad y no tienen que obedecer a ningún superior; por otra parte, eligen ellos mismos, con toda independencia, su trabajo y lo realizan como creen que deben hacerlo; por último están verdaderamente desinteresados, porque no creen en el Cielo, mientras que los miembros de las Comunidades religiosas, si renuncian a toda retribución aquí abajo, están convencidos de que recibirán más tarde, después de la muerte, el salario incomparable de sus trabajos, de sus mortificaciones y de su obediencia. Los religiosos no son más que usureros, en el fondo: adelantan *uno* para recibir *mil*. Sólo son hábiles especuladores que colocan el dinero de su austeridad en la empresa más ventajosa: abandonan el interés de este dinero durante diez, veinte o cincuenta años; pero esperan que, durante la eternidad, entrarán millones y millones de veces en su capital.

De vez en cuando sucede que, en ciertas épocas, necesitamos añadir algunos colaboradores temporales: por ejemplo, cuando hay gran número de zapatos que arreglar, trabajos de albañilería que realizar sin tardanza, o incluso, en primavera, en los jardines, o en la época de la siega y del heno, en el campo, cuando hay que hacer un último esfuerzo. Acudimos en estos casos, bien sea a amigos particulares de «La Colmena», o bien a nuestros compañeros de los sindicatos parisinos, que no nos niegan jamás la ayuda necesaria, y estos colaboradores temporales, vienen también sin retribución de ninguna clase.

Todos los servicios son autónomos; cada colaborador conoce las atribuciones y las responsabilidades que dependen de la función que ejerce. Todos cuentan con la capacidad y la conciencia de cada responsable.

Una vez a la semana, con más frecuencia, si se considera necesario, se reúnen todos los colaboradores por la noche, una vez terminada la jornada, cuando los niños están en la cama. Algunos de nuestros chicos mayores de 15, 16 y 17 años, que están en aprendizaje, asisten a estas reuniones y toman parte de la misma manera que los mismos colaboradores. Estas reuniones tienen por objeto estrechar los lazos que nos unen, y hablamos de todo lo que puede interesar a «La Colmena». Cada uno dice lo que le preocupa, comunica el proyecto que ha hecho, la idea que ha tenido, y somete esta idea, este proyecto, esta preocupación, a los demás. Se habla de ello; se discute; se deja la idea o el proyecto para estudiar si no se poseen todavía los elementos suficientes para tomar una determinación. Cada uno tiene derecho a informarse del funcionamiento de tal servicio: enseñanza, caja, contabilidad, cocina, etc.; a formular observaciones, emitir consejos, proponer mejoras. Gracias a .estas reuniones frecuentes, todos nuestros colaboradores y nuestros chicos mayores (chicos y chicas) están puestos y tenidos al corriente de todo lo que pasa, conocen constantemente la situación de «La Colmena», participan en las decisiones tomadas y contribuyen a su aplicación. Es la vida al descubierto; la plena confianza; el intercambio de opiniones,

sencillamente, francamente, con el corazón en la mano. Es el medio más seguro y el mejor para prevenir las intrigas y la formación de camarillas que favorece el silencio.

La educación está preferentemente confiada a aquellos de nuestros compañeros que, encargados de la enseñanza, están en relación constante con los niños. Estos pasan la vida con los niños, y es cierto, que al estar constantemente mezclados ellos ejercen sobre los mismos gran influencia. Es necesario que todos los colaboradores de «La Colmena» sean educadores. De una parte, todos están más o menos llamados a iniciar a nuestros niños, a medida que crecen, en la técnica de su oficio: cocina, costura, lavado, ropa, fragua, carpintería, cultivo, jardinería, etc., de otra parte están mezclados, con frecuencia, en los juegos, en las distracciones de nuestros niños. Es preciso, por consiguiente, que sean ejemplos vivo y guía práctica, paciente, delicada y afectuosa para estos pequeños, como en la familia deben ser todos los mayores guías y modelos para los más pequeños.

## *Nuestros Niños*

«La Colmena» educa cuarenta niños, aproximadamente, de ambos sexos. ¿Cómo nos llegan? -¡Ah! de la forma más natural y sin necesidad de buscarlos. Son situaciones interesantes que se dan a conocer a sí mismas, o que organizaciones y amigas nos hacen conocer y nos recomiendan. ¡Por desgracia, no son niños los que faltan!

La suerte de los trabajadores es, a menudo, tan lamentable; la familia obrera está tan deplorablemente desequilibrada por la enfermedad, el paro, el accidente o la muerte; las discordias internas destrozan con tanta frecuencia el medio familiar, discordias de las que el niño se convierte en víctima inocente, que cien Colmenas, mil Colmenas, podrían poblarse rápidamente de pequeños que albergar y que educar. Ya hemos rechazado varios miles; nos vemos en la obligación de rechazar todos los días y, «La Colmena» que es, de día en día, más conocida, nos pone en situación de rechazar cada día más.

¡Cuántas cartas desconsoladas nos llegan! La mujer de un obrero que, llevado por la enfermedad, en la plenitud de sus fuerzas, deja a su viuda la carga de tres, cuatro, cinco niños de corta edad y la madre se dirige a nosotros con los brazos abiertos; un trabajador que acaba de perder a la madre de sus hijos y que nos dice: «¿Qué quieren que haga con éstos?», ¿Cómo quieren que trabajando de la mañana a la noche para alimentarlos, tenga todavía tiempo y fuerza para atenderlos?» ¡Un vecino que da a conocer uno de estos casos interesantes, que a fuerza de repetirse, se han convertido casi en regla! ¡Un compañero que nos recomienda a un niño robusto, inteligente, que podría llegar a ser individuo de élite y que crece, miserable y golpeado, entre un padre que se emborracha y una madre que se prostituye! Un amigo que nos suplica que abramos la puerta de «La Colmena» a un niño al que acecha el pulpo religioso: ¡salvamento que debemos hacer! ¡Es el desfile trágico y angustioso de too dos los dramas silenciosos o ruidosos, ignorados o conocidos, de los que está tejida la existencia de los desheredados!

Y cada vez que nos vemos en la cruel obligación de rechazar las manos que se dirigen hacia nosotros, de mentir a las esperanzas que se han fundado en «La Colmena» rehusando admitir a un niño, del que no se alegraba por adelantado, ver admitido, nuestro corazón se encoge doblemente: primero porque pensamos con tristeza en las desgracias que nos imploran y que no podemos socorrer; además,

porque presentimos que gran número de estos niños que nos es imposible recoger bajo nuestra protección están acechados por el adversario; que vencidos por la miseria, los padres cederán, que estos pequeños serán entregados, abandonados a la obra de filantropía o de caridad que los codicia y que, .más tarde, serán, casi irremediamente, adversarios de sus propios intereses y de sus hermanos de sufrimiento. ¡No! No faltan niños; «La Colmena» se podría vaciar del joven enjambre que contiene; podría vaciarse diez veces no taro día en llenarse de nuevo y muchas abejas se quedarían en la puerta.

## *Pequeños. Medianos. Grandes*

Nuestros niños forman tres grupos: los pequeños, los medianos y los grandes. Los pequeños son aquellos que, demasiado jóvenes todavía para entregarse a cualquier trabajo de aprendizaje, no frecuentan ningún taller y distribuyen el tiempo entre la clase, el juego y pequeños servicios domésticos que pueden hacer: limpieza, barrido, mondadura de legumbres, etc. Los medianos son aquellos que están en aprendizaje. Su jornada está consagrada mitad al estudio, mitad al trabajo manual. Los grandes son los que, habiendo terminado los estudios propiamente dichos, y también su tiempo de preaprendizaje entran en el aprendizaje.

Pensamos que no hay edad fija, invariable, que separe de forma matemática los elementos que componen estos tres grupos.

Estos son más precoces; aquellos son menos fuertes; y es el desarrollo físico y cerebral de cada niño quien determina, más que la edad, el momento en el que pasan de pequeños a medianos y de medianos a grandes.

De hecho, nuestros niños pertenecen a los pequeños hasta la edad de doce o trece años; de doce, trece años a quince aproximadamente, pertenecen a los medianos; y por encima de quince años se les coloca entre los grandes.

Hasta los doce o trece años, van solos a clase; de doce, trece años a quince van: una parte del día a clase, la otra parte al taller o al campo; y a partir de quince años, dejan de ir a clase y van sólo al taller o al campo. Sin embargo, al anochecer, como los mayores no van a acostarse hasta las diez, leen, hacen los cursos complementarios que nuestros profesores les dan, trabajan con ellos, hablan, preguntan, intercambian ideas y completan, de esta manera, su pequeño bagaje de conocimientos generales.

## *Preaprendizaje*

A partir de doce años o de trece, casi todos los niños que pertenecen a la clase obrera, abandonan la escuela. El niño tiene el certificado de estudios primarios, su familia considera que sabe bastante. De todos modos, piensa que es hora de que se dedique al trabajo que produce beneficios. Para muchos, lo esencial y lo más urgente es que el niño deje de ser una carga, que se desenvuelva y que incluso aumente, con algún dinero, el salario familiar. Los privilegiados entran en el aprendizaje. Entran de sopetón y a la buena de Dios. ¿Se trata de los gustos del niño, de sus aptitudes, de sus fuerzas! ¿Sus gustos? ¿Sabe lo que le gusta! ¿Sus aptitudes? ¿Las conoce él mismo! ¿Ha tenido ocasión de discernirlas? La familia dice:

«Hará como los otros, es el aprender un oficio cuando se adquieren y se desarrollan las aptitudes necesarias. ¿Sus fuerzas? Tiene trece años; tiene que ser bastante fuerte para trabajar, si no, «es la pereza».

Y el niño se convierte en aprendiz. Sabemos lo que hace nueve veces de diez: es el que limpia, barre, hace los encargos y las compras; está encargado de todos los trabajos; es más criado que aprendiz y esto dura hasta los catorce o quince años; en realidad, es a esta edad cuando empieza a aprender seriamente el oficio que se propone realizar. ¿Qué oficio? El que el padre le ha elegido; el que un vecino le ha aconsejado; el que las circunstancias -a veces fortuitas- han indicado. El resultado es que con frecuencia, con mucha frecuencia, llegamos a los dieciséis o diecisiete años, este joven obrero se da cuenta de que la profesión que ejerce no conviene ni a sus gustos, ni a sus aptitudes, ni a su temperamento. ¿Qué hacer? ¿Dejar este oficio que, lo presiente, no ejercerá nunca con gusto y en el que siempre será inferior? No se puede pensar en esto. Tendría que realizar un nuevo aprendizaje y es demasiado tarde.

El adolescente se resigna; continúa tristemente sin entusiasmo; se convierte y sigue siendo durante toda su vida un obrero mediocre; especie de presidiario condenado a trabajo forzado a perpetuidad. ¡Triste existencia! Hemos pensado que era necesario evitar al niño, a cualquier precio, el desagrado y la desventaja de estar entregado desde los doce o trece años, a un oficio que pueda disgustarle.

He oído profesar corrientemente la opinión de que, para un obrero, todos los trabajos son lo mismo, o casi. Los que emiten este parecer pretenden que siendo la condición y el salario del obrero poco más o menos los mismos en todas las industrias importa muy poco que éste trabaje en la madera, en el cuero, en los tejidos o en los metales; que la elección de un oficio no debe, por consiguiente, estar determinada por los gustos, las aptitudes o las fuerzas del individuo, sino por el salario y, de manera más general, las condiciones de trabajo; que por lo demás, como la maquinaria mecánica se multiplica y perfecciona continuamente, es lo mismo manejar madera, metales, tejido o cuero. Esta opinión es falsa, y no conozco otra que tenga para el trabajo manual peores consecuencias. Primero, es evidente que si el maquinismo invade todo y que si el obrero está condenado a ser cada vez más conductor, vigilante o auxiliar de la máquina, no es totalmente indiferente, que sin tener en cuenta sus gustos, sus aptitudes y sus fuerzas, ejerza tal oficio o tal otro: tal oficio es más sucio! tal otro más peligroso; uno puede, a la larga, hacerse de manera maquina y casi sin pensar; el otro exige una atención sin descanso; el primero exige minuciosidad y delicadeza; el segundo vigor, resistencia; éste lleva consigo tal perturbación del organismo muscular; este otro tales perturbaciones nerviosas; en tal oficio no se necesita ni imaginación, ni iniciativa, ni ingeniosidad, en tal otro se necesita mucha; uno se puede hacer sin poseer conocimientos bastante amplios de matemáticas y de dibujo, etc. No terminaría si quisiera enumerar aquí, sin por lo demás pararme en ninguna, todas las diferencias, todas las oposiciones. Y no hablo de las partes del cuerpo que ponen en movimiento más especialmente de acuerdo con el oficio ejercido; del ruido que se hace, de los olores que se exhalan, del polvo que se levanta, del aire que circula, etc., etc.

¿Está permitido decir ahora que no hay lugar para tener en cuenta gustos, aptitudes, fuerzas del niño y que el trabajador manual puede ejercer de forma indistinta e indiferente cualquier oficio?

Sin duda, el obrero que va a su trabajo como el esclavo a la cadena, no tiene gusto ni aptitud para ningún trabajo, y le es indiferente trabajar en esto o en lo otro; es la suerte que espera al triste aprendiz del

que acabo de hablar. Pero hay trabajadores que ejercen su oficio con alegría, que echarían de menos el instrumento tanto como el pintor su pincel, que aman el trabajo bien hecho, el trabajo terminado, que se apasionan por su oficio, para quienes vencer una dificultad, es ganar una batalla sin el horror de la sangre derramada y que, guardando las distancias, prueban, experimentan, trabajan, en su taller con tanto celo como el sabio en su laboratorio. ¿Se atreverían a decir que no hay ninguna diferencia entre estos obreros y los otros?

¡Pues bien! deseamos con gran entusiasmo que nuestros niños estén, más tarde, entre estos trabajadores de élite. ¿Cómo hacer para obtener este resultado o, al menos, para agrupar todas las condiciones de manera que favorezcan este resultado? Aquí lo exponemos a continuación:

Durante dos o tres años, cada uno de nuestros niños pasa por los distintos talleres, se queda allí, y trabaja tres, cuatro o cinco meses tanto en uno como en otro; tiene así tiempo y ocasión de estudiar sus gustos, de precisar sus aptitudes, de medir sus fuerzas. No tiene que preocuparse desde los doce hasta los quince años, de elegir un oficio; prueba varios y cada uno de ellos bastante tiempo para establecer entre unos y otros las comparaciones necesarias. Al mismo tiempo, continúa sus estudios; no sólo porque está lejos de haber adquirido la cantidad de conocimientos generales que en el futuro, cualquiera que sea el oficio que ejerza, le serán indispensables; no sólo porque ha llegado a la edad en que con más madurez aprovechará mejor las enseñanzas que le proporcionen; sino, además y sobre todo, porque al trabajar por turno, cada día, de manera regular, en clase y en el taller, se establecerá de forma irremediable, quizás sin que él lo sepa, una relación muy útil entre sus trabajos aquí y sus estudios allí, entre la formación de su inteligencia y la de su vista y de sus manos, entre su cultura general y su aprendizaje técnico. Y cuando al cabo de dos años o tres de este aprendizaje, se especialice, su elección bien equilibrada se apoyará en esta cultura intelectual y manual, sin que una sea sacrificada a la otra; por el contrario, las dos se completarán, se ajustarán para la mayor satisfacción y el mayor bien adolescente.

No digo que en estas condiciones la elección del niño sea siempre juiciosa, la mejor y deba considerarse como definitiva; sino que digo que, por una parte, habrá muchas posibilidades de que así sea y que, por otra parte, nosotros habremos cumplido con respecto a este niño nuestro deber, todo nuestro deber.

## *Seres completos*

El papel de la enseñanza, es llevar al máximo desarrollo todas las facultades del niño: físicas, intelectuales y morales. El deber del Educador consiste en favorecer la plenitud total de este conjunto de energías y de aptitudes que encontramos en todos. y digo que al dotar a los niños que nos confían de toda la cultura general que están aptos para recibir y de la preparación técnica hacia la que los llevarán al máximo sus gustos y sus fuerzas, habremos cumplido con respecto a ellos nuestro deber, todo nuestro deber. Porque habremos formado así, a seres completos.

¡Seres completos! En nuestros días se encuentran muy pocos; podría incluso decir que no se encuentran. Y ésta es una de las consecuencias fatales de la organización social y de los métodos educativos que de ella derivan. Aquí encontramos a un hijo de burgueses cuyos padres ambicionan

convertir en un empollón o en un dotado en matemáticas, pero que creían dar a su vástago una educación indigna de su categoría y de la situación social a la que lo destinan, si aprendiera a trabajar con sus manos el metal, la madera o la tierra. Más allá encontramos a un hijo de proletario, más o menos necesitado, a quien la familia separa, desde doce o trece años, de la escuela. Sabe escuetamente leer, escribir y contar; está en la edad en que la inteligencia se abre a la comprensión, en que la memoria comienza a almacenar, en que el juicio se forma; ida lo mismo; Tiene que ir al taller o al campo, es ya hora de que trabaje. «Y además, dicen los padres, ¿es útil que se convierta en un *sabio* para ser campesino u obrero?» ¿Qué sucede?

El primero de estos dos muchachos llegará, quizás, a un grado apreciable de cultura intelectual: artista, sabio, literato, filósofo, tendrá su mérito, no lo discuto; pero tendrá una ignorancia lamentable y gran falta de habilidad cuando se trate de pulir una plancha, de dar un martillazo, arreglar o manejar un utensilio, en una palabra, entregarse a cualquier trabajo manual. El segundo será, quizás, en su ramo un trabajador suficiente: mecánico, sastre, albañil; no lo niego, pero fuera de su oficio, será una ignorancia crasa y de una deplorable incompreensión. Uno y otro se habrán desarrollado convenientemente en un sentido, pero habrán descuidado totalmente desarrollarse en el otro. El primero será teórico, no práctico; el segundo será práctico, no teórico. Uno sabrá servirse de su cerebro, no de sus brazos; el otro sabrá servirse de sus brazos, no de su cerebro.

El hijo de burgués se inclinará a juzgar como indigno de él el trabajo manual y como inferiores a él, los que viven de ello; el hijo de proletarios estará empujado a inclinarse ante la superioridad del trabajo intelectual y a humillarse, con admiración, respeto y sumisión, ante los que lo ejercen. Resultado: desde el punto de vista individual, ninguno de ellos será completo; éste: músculos vigorosos, cerebro débil; aquél: cerebro vigoroso, músculos débiles: uno y otro, hombres incompletos, mitad hombres, trozos de humanidad. Desde el punto de vista social: rivalidad entre trabajadores manuales e intelectuales; trabajo intelectual más considerado y mejor retribuido que el trabajo manual; éste que continuará indefinidamente siendo inferior, mal retribuido y humillado.

La Enseñanza debe tener por objeto y por resultado formar seres tan completos como sea posible, capaces, a pesar de su especialización acostumbrada, cuando las circunstancias lo permiten o lo exijan: los trabajadores manuales, de poder abordar el estudio de un problema científico, de apreciar una obra de arte, de concebir o de ejecutar un plan, e incluso, de participar en una discusión filosófica; los trabajadores intelectuales, de poner manos a la obra, servirse con destreza de sus brazos, hacer eh la fábrica o en el campo papel decoroso y trabajo útil. «La Colmena» tiene la gran ambición y la firme voluntad de poner en circulación algunos hombres de esta especie. Es por esto por lo que se lleva hacia adelante la educación general y la enseñanza técnica y profesional.

## ***Nuestros talleres***

Hasta hoy nuestros talleres no han producido nada para el exterior. Únicamente, la imprenta ha sido una excepción. Carpintería, fragua, costura, ropa blanca, encuadernación, han trabajado sólo para las necesidades de «La Colmena». En realidad estos talleres han sido y siguen siendo todavía, más servicios que talleres; algunos, probablemente, conservarán este carácter; otros como la carpintería, la

encuadernación y quizás la costura, al mismo tiempo que seguirán siendo servicios y respondiendo a las necesidades corrientes de la Obra, se convertirán, sin duda, en un futuro próximo, en talleres de producción al mismo tiempo que de aprendizaje. .

Cuando al llegar a los dieciséis años aproximadamente, un niño, chico o chica, posee una cultura general suficiente y una preparación profesional que le permita trabajar en el exterior y, como obrero u obrera, que pueda satisfacer a sus necesidades, puede, si es su deseo, abandonar o seguir en «La Colmena». Es libre y realiza su elección con toda independencia.

Es probable que una parte de estos alumnos se quede en «La Colmena». Estos dejarán de formar parte de nuestros pupilos y pasarán a las filas de nuestros colaboradores. Tenemos ya algunos que se encuentran en este caso. Trabajan en el taller en el que han hecho su aprendizaje y ejercen el oficio que han aprendido. Se acerca el momento en que nuestras costureras, nuestros carpinteros y nuestros encuadernadores estén en condiciones de realizar convenientemente el trabajo que les sea encomendado, y en que, en cada taller, sean lo suficientemente numerosos para que su producción sobrepase las necesidades constantes de la Colmena. Prevemos, pues, a partir de ahora, la posibilidad de trabajar para el exterior. Nos proponemos, en la carpintería hacer muebles. En los centros obreros en los que encontramos casi la totalidad de nuestra clientela los matrimonios de posición modesta pueden elegir entre el mueble tosco, usado, mal acondicionado, pero relativamente sólido y el mueble vistoso, es decir, elegante, gracioso, ligero, pero frágil. El primero no halaga a la vista, pero resiste; el segundo, es agradable a la vista, pero no es de larga duración y no resiste apenas los descuidos turbulentos de la chiquillería o los choques de una mudanza. «La Colmena» prestará un gran servicio a la clase obrera de París y de las ciudades importantes de provincia poniendo a su disposición un mueble que evitará el doble defecto: rusticidad, fragilidad, es decir, un mueble a la vez elegante y robusto, gracioso y sólido.

La misma observación en cuanto a la encuadernación: es de lujo o demasiado rudimentaria. De lujo, cuesta muy caro; demasiado rudimentaria, cede rápidamente al uso. Para las Bolsas del Trabajo, los Sindicatos, las Cooperativas, las Bibliotecas populares y los compañeros que están llamados a constituir nuestra clientela, es necesario una encuadernación sencillamente cómoda, cuyo precio no sobrepase los ingresos muy limitados de dicha clientela y cuya solidez sea suficiente.

No basta, es cierto, producir bien y en condiciones ventajosas, hay también que asegurar las salidas. Para la Colmena, esta cuestión está resuelta de antemano. Nuestras salidas existen: son los Sindicatos, las Cooperativas, las Universidades populares, las Bolsas de Trabajo, las Agrupaciones de vanguardia, todos amigos de «La Colmena» y también la cantidad de compañeros que, individualmente, siguen con interés su desarrollo. Será suficiente con llamar a estas salidas para que éstas se abran. Tenemos la seguridad, porque son estos compañeros y estas organizaciones quienes desde su fundación, constituyen la clientela de nuestra imprenta. Esta funciona desde hace un año y los pedidos le llegan de todas partes.

Lo que ocurre con la imprenta, ocurrirá con la encuadernación y la carpintería; de esto, no hay duda.

## *Nuestro presupuesto*

Entre nuestros gastos y nuestros ingresos, la diferencia ha sido de 29.719 francos, del 30 de junio de 1913 al 30 de junio de 1914. Este déficit de 30.000 francos se ha cubierto con el producto de mis conferencias en el transcurso del mismo periodo de tiempo, es decir del 30 de junio de 1913 al 30 de junio de 1914. Es justo reconocer que este déficit es considerable y preocupante. Ya no estoy en la primera juventud, estoy en la edad en que las fuerzas empiezan a declinar. Me siento todavía fuerte y con buena salud; tengo el mismo entusiasmo en el trabajo, la misma energía, la misma resistencia que hace veinte años. Hay que prever, sin embargo, que no podré prolongar impunemente, más allá de algunos años, el esfuerzo continuado y enorme que realizo desde hace más de un cuarto de siglo. La vejez, a pesar de todo, viene con su inevitable y doloroso cortejo de desfallecimientos y achaques. Es prudente prever la enfermedad, el accidente, la muerte, que pueden recaer sobre mí y conducirme bruscamente a ponerme fuera de combate.

Y a la vista de las cifras, los amigos de «La Colmena» pueden concebir sobre su futuro, grandes temores. Pueden temer que al faltarle de repente la aportación que, desde su fundación, hago cada año a «La Colmena», esta obra desaparezca bajo el peso de las cargas que se han hecho demasiado pesadas. Comprendo las alarmas de nuestros amigos y, desde hace mucho tiempo, vivo, a pesar de mi gran optimismo, en la angustia de una de estas eventualidades que he enumerado y de esta fatalidad inevitable: la vejez, a cuyas puertas me encuentro.

## *Confianza en el futuro*

¡Pues bien! que se tranquilicen nuestros amigos. Nos separa poco tiempo del momento en que «La Colmena» al no estar obligada a contar con los recursos de carácter necesariamente aleatorio que debe a mis conferencias, llegará a bastarse a sí misma y terminará por sustituir estos recursos por productos que tienen carácter regular y asegurado. Con toda sinceridad, pienso que está permitido creerlo y lo creo. Pase lo que pase, nuestros esfuerzos tienden hacia este fin y tenemos, mis colaboradores y yo, plena confianza en alcanzarlo. Lo más difícil está hecho. Hemos vencido las primeras y mayores dificultades; hemos atravesado el periodo de tanteo y, aunque parezca muy lejos este fin tan deseable y tan ardientemente deseado, es cierto que el camino recorrido ya es mucho más largo y arduo que el que nos separa de ello. Nuestra confianza es, por consiguiente, legítima; tiene fundamento; es inquebrantable.

Aquí termino los préstamos que he hecho al folleto que tiene por título «*La Colmena. Obra de solidaridad. Ensayo de enseñanza*». Las indicaciones dadas hasta aquí quedarían incompletas si no añadiera las informaciones necesarias para dar a conocer en qué «La Colmena» fue un ensayo de enseñanza interesante por varios conceptos. En el momento de abordar la cuestión entre todas delicada y completa de la educación y de la enseñanza, que dieron renombre a la Colmena, comprometo al lector a remitirse a los extraordinarios estudios que encontrará en las palabras Escuela y Educación, bajo la firma de nuestro colaborador E. Delaunay.

## *Ideal y Realidad*

Es deseable que la enseñanza se extienda a materias cada vez más numerosas y el ideal sería que pudiera abarcar todo el dominio del saber, para que, por una parte, todo colegial fuese iniciado en el conjunto de las riquezas intelectuales que han acumulado, a través de los siglos, todos los hombres de ciencia y que constituyen, a la hora actual, el fabuloso tesoro del cual es justo que todos estén llamados a beneficiarse; para que, por otra parte, cada uno al tener de esta manera ocasión de conocer y de precisar sus aptitudes, tuviera la oportunidad y la ventaja de especializarse en provecho de sí mismo y de sus semejantes. Pero la realidad ¡por desgracia!, no está muy de acuerdo con este ideal. De doce a trece años, ocho niños de diez, abandonan definitivamente la escuela: el aprendizaje, el trabajo diario, la dureza de la lucha por la vida, los tendrán ya alejados para siempre. Durante los pocos años que han pasado en la escuela primaria, no habrán podido aprender gran cosa. Lo esencial es que hayan entendido bien y que estén en condiciones de retener y de utilizar lo mejor posible esta «poca cosa». Este resultado exige que les hayan enseñado sólo lo que es indispensable que sepan, que los programas comprendan únicamente los conocimientos prácticos que usarán en la vida y la lógica pide que se expurgen de estos programas todas las materias que no tengan carácter indiscutible de utilidad. Lo importante es que en la escuela el niño *aprenda a aprender*. Este resultado depende más del maestro que de la disciplina, porque es problema de método.

## *Importancia del método*

Existen y son con toda seguridad los más numerosos, si se exceptúan los miembros del cuerpo de profesores los que razonan de la siguiente manera: «Con tal de que el niño aprenda, con tal de que sepa ¿qué importancia tiene el procedimiento que ha utilizado para aprender, para saber? El resultado es el mismo». Es un gran error y es equivocarse totalmente, creer que el resultado es el mismo. Los procedimientos pedagógicos varían hasta el infinito y se puede decir que en detalle, cada educador tiene los suyos. Sin embargo, estos procedimientos no sólo son múltiples, sino antagonistas y, en la práctica proceden, vistos en conjunto, de dos métodos opuestos y desembocan en dos resultados contradictorios.

### **Los dos métodos**

Uno de esos métodos es exclusivamente deductivo: consiste en formular una regla, un principio, una proposición. El Maestro la lee; el libro colocado entre las manos del niño la expresa. Estas reglas están casi siempre redactadas en términos breves, poco corrientes y abstractos. Es raro que el niño capte el sentido preciso de estos términos y con más motivo que capte la significación exacta de la frase. Si esta fórmula estuviera en latín o en griego no le resultaría mucho más difícil. Después, una vez leída la regla, enunciado el principio, el Maestro, por deducción, da ejemplo y multiplica las aplicaciones,

Que la regla sea exacta o errónea, que el niño haya o no comprendido la frase importa poco. La regla está impresa en el libro que se le ha dado; el maestro que le han asignado afirma la exactitud del principio. Esto es suficiente para el niño, *debe* serle suficiente. Tiene la sensación de que el libro y el

maestro no pueden ni quieren inducirle al error. Para él la palabra del Maestro «Magíster dixit» sustituye con ventaja a las mejores demostraciones, a la prueba más perentoria.

El otro método procede de una manera completamente opuesta. Coloca al niño en presencia de realidades y lo incita a usar, para observar los hechos, de todos los medios de que dispone: le prepara para observar y a multiplicar las observaciones; lo acostumbra a comprobar, a controlar, a verificar, a comparar, a anotar las semejanzas y las oposiciones; lo impresiona con ayuda de todos los sentidos; después lo invita a agrupar, a poner en serie, por semejanza o por contraste, las observaciones hechas; lo encamina gradualmente hacia las clasificaciones dando lugar a innumerables anotaciones; por último, ampliándose constantemente el círculo de comprobaciones, lo conduce sin darse cuenta al descubrimiento de la regla, del principio.

Este método es exclusivamente inductivo.

En el primer método (deductivo), el libro y el Maestro juegan el papel principal, el alumno sólo tiene un papel secundario. En el segundo (inductivo), los papeles se han invertido: el alumno juega el papel más importante puesto que, en lugar de ser el profesor el que presente, explique y enseñe al niño una regla formulada con anterioridad, es el niño el que busca, se esfuerza, observa, anota, clasifica, generaliza bajo la simple dirección del profesor, cuyo papel se reduce a guiar al niño y a preservarlo de los errores que no dejarían de suscitar su impaciencia, su febrilidad, su inexperiencia.

### **Método dogmático**

El primer método es en el fondo, un método dogmático, religioso; implica, por parte del discípulo, un acto de fe hacia el libro y hacia el educador; porque el discípulo no admite la regla porque ya ha controlado su legitimidad, no considera la regla como exacta porque haya puesto cuidado en verificar su precisión. *Cree en ella*; la considera como la expresión de una certeza, porque se la enseña su libro y su maestro, porque tiene confianza en uno y en otro, porque está convencido de que ni uno ni otro pueden engañarse, ni engañarlo; porque, para decirlo todo en una palabra, *cree*, tiene fe en lo que hay en lo que le enseñan.

### **Método positivo**

El segundo método rechaza, por el contrario, todo *credo*; sólo tiene en cuenta las cosas concretas, vivas, vistas; necesita la observación; acude al espíritu crítico; se apoya en la experimentación; comporta la verificación, el control: exige el ejercicio razonado y constante del libre examen. Al ir de lo compuesto a lo simple, de lo general a lo particular, del número a la unidad, de la armonía al sonido, de la regla al hecho, del principio a la aplicación, el primer método va de lo «a priori» a «lo posteriori», de lo no observado a lo observado, de lo desconocido a lo conocido, por consiguiente, presupone, como punto de partida, un acto de fe, un gesto religioso. Al ir de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de la unidad al número, del sonido a la armonía, del hecho a la regla, de la aplicación al principio, el 2º método va, por el contrario, de lo observado a lo no observado, de lo conocido a lo desconocido y no implica ningún acto de fe, ningún gesto religioso. Lo quiera o no lo quiera, lo sepa o lo ignore, el Maestro laico que practica el primer método, procede como un creyente.

¿Se atreverán a sostener ahora que, cualquiera que sea el método creado, con tal de que el niño aprenda, sepa, esté en posesión de la regla, el resultado es el mismo? ¿No es de toda evidencia que el

primer método, que puede calificarse *ad libitum* de metafísico, irracional, dogmático, religioso, favorece la pereza del espíritu, predispone a la credulidad y acude a la memoria más que a la razón? ¿No es de la misma evidencia que el segundo método, que puede calificarse de *ad libitum* de positivo, racional, experimental o científico, estimula la curiosidad, favorece la actividad cerebral, aleja de la credulidad y sitúa cada una en su lugar estas dos facultades: la razón y la memoria? ¿Quién se atreve a dudar entre estos dos métodos de los cuales el segundo por el solo hecho de desarrollar mucho más que el otro la personalidad del niño, es sin discusión, superior al primero?

El fin y el resultado de la enseñanza ¿no consisten en despertar en el niño las curiosidades que están adormecidas; en desarrollar las facultades intelectuales que se encuentran en él en potencia: activar todas las energías cerebrales, disciplinar su imaginación, fortalecer su juicio, aumentar su memoria, hacer más rápida y más amplia su facultad de comprensión para que se desarrolle cada vez más, gracias a una gimnasia metódica y razonada, su personalidad?

¿Lo único esencial sería que fuesen depositados en su cerebro los conocimientos útiles, y el método empleado para introducirlos no tendría importancia, o en todo caso, tendría una importancia secundaria? ¡Perdón! Me atrevo a adelantar que, por el contrario, es el método el que aquí más importa. ¿Necesito decir que en «La Colmena» es el método del que hago aquí elogio, el que se ha empleado siempre?

## *El niño debe ser él mismo*

No me considero con derecho a consagrar por adelantado el niño a mis convicciones, por las que he optado en la plenitud de mi independencia y de mi razón. El «pequeño» no debe ser el pálido reflejo del «mayor»; el papel del padre no es el de sobrevivirse, el de perpetuarse sin cambio en su descendencia; el educador no se debe inclinar a prolongarse en el educado, a sustituir el juicio de este por su juicio.

No concibo así el papel de «Hermanos mayores» que somos.

La misión del «mayor» la más alta misión, la más noble, la más fecunda, pero también la más delicada consiste en proyectar en el cerebro oscuro del «pequeño» las claridades que guían, en hacer penetrar en su frágil voluntad los hábitos que vivifican, en hacer llegar a su corazón los sentimientos que lo mueven hacia lo que es justo y bueno. El educador debe ser ejemplo, guía y sostén: ni más, ni menos, si se quiere que el niño siga siendo él mismo, que sus facultades se desarrollen, que, por consiguiente, se haga un ser fuerte, digno y libre.

Concibo que al Educador y al Padre les agrade reflejarse, mirarse en el niño que educan; este deseo de formar al educado a imagen del educador, es humano; no por ello es menos condenable y debe ser reprobado. ¿Qué sería del progreso si los niños hubieran sido únicamente la reproducción exacta, la imagen fiel de los padres, si los colegiales hubieran sido solamente la fotografía escrupulosa de los Maestros? Cada uno de nosotros considera que sus sentimientos son los más nobles, sus convicciones las más sanas, su forma de ver la más justificada. Y es por esto por lo que sin duda, cada uno de nosotros se cree autorizado a usar de todos los medios a su alcance para hacerlos compartir y adoptar por el niño. Es una gran falta.

Y además, estamos todavía mal acostumbrados al considerar que el niño no pertenece ni a su padre, ni a su Maestro, ni a la Iglesia, ni al Estado, sino que se pertenece a sí mismo.

En la «La Colmena», mis colaboradores y yo no hemos perdido nunca de vista esta verdad, todavía desconocida en nuestros días, pero que está llamada a ser admitida sin protesta, cuando el despotismo del Estado y la autoridad abusiva del padre de familia hayan desaparecido.

## *Sistema de clasificación*

Soy adversario resuelto del sistema de clasificación en boga y en uso en casi todos los establecimientos donde se enseña. La clasificación se considera en la opinión general, como acertado estímulo y la mayoría de las familias se imaginan que determina entre los colegiales una emulación necesaria. No es ésta mi opinión. La experiencia demuestra que no sólo la clasificación no produce ningún efecto verdaderamente útil, sino que, además, desemboca en resultados deplorables.

Los primeros son siempre los mismos: los mejor dotados, los más estudiosos se hacen, a la larga, insoportables por la presunción. Hay que ver con qué mirada desdeñosa primero, más tarde con desprecio, estos chicos y chicas que ocupan siempre el primer puesto, miran fijamente a los pobrecitos compañeros que se quedaban rezagados en los últimos puestos.

Mimados, estimados, incensados, estos niños, orgullo de su familia y gloria del Centro, terminan por creer que tienen esencia superior, que por sus venas corre sangre más generosa y más pura y merecen los elogios, los halagos y las recompensas. Se acostumbran, poco a poco, a considerar que debe haber en la escuela dos categorías de niños: los que están hechos para ir en cabeza y los que están hechos para ir en la cola; los que están destinados por sus aptitudes y sus méritos a ir siempre por delante, los primeros y los que, por su inteligencia o su pereza, están condenados a permanecer siempre al final, los últimos; aquellos a quienes van dirigidas, con toda naturalidad, recaen las reprimendas y los castigos. Y como son los beneficiarios felices de este estado de cosas, están inclinados irremediabilmente a considerar que es justo, ventajoso, en todo caso, que así sea.

Más tarde cuando entren en la circulación social, estos niños que llevan a su medio los sentimientos adquiridos y las prácticas contraídas en la escuela, se abrirán paso a codazos para ocupar los mejores puestos, convencidos de que lo esencial es estar en primera fila, cualesquiera que sean los medios empleados, y que el éxito lo justifica todo. Sólo tendrán una ambición: medrar. Al constatar que en la sociedad como en la escuela hay dos humanidades, la que va en cabeza y la que sigue en la cola; aquella para quien todo es éxito y prosperidad y, aquella para quien todo son reveses y sinsabores: la que provoca admiración y la que provoca desprecios; los niños a quienes la escuela ha empujado hacia el arribismo, cueste lo que cueste, intentarán ante todo y exclusivamente deslizarse entre los que componen la humanidad privilegiada.

Nunca estarán entre esas conciencias superiores y honradas, capaces de poner el respeto de la verdad, el amor de la justicia y el culto de la lealtad por encima de la Fortuna o del Poder; no pertenecerán nunca a esos corazones afectuosos y fraternales que, ante el espectáculo de un compañero que ha caído en la desgracia, se retrasan en ir corriendo a su ayuda y a tenderle una mano caritativa; no estarán nunca

entre esas voluntades ardientes y generosas, dispuestas a sacrificar la preocupación de sus intereses inmediatos y materiales, ante la inexpresable alegría de convertirse en el campeón desinteresado de una causa noble y justa. Sólo les atormentará una preocupación, sólo les seducirá un fin, hacia el que irán encaminados todos sus esfuerzos: medrar. Sólo sentirán dos pasiones: la codicia y la ambición: sólo desearán y amarán dos cosas: la riqueza y el poder.

En cuanto a los últimos, en cuanto a quienes la clasificación pone en los últimos puestos, son también siempre los mismos: los menos dotados, los menos estudiosos. Estos, a la larga, sienten celos del éxito de los otros y abren su corazón a la envidia. Enrojecen y sufren por su humillación constante. Estimulados por el Maestro, acosados por la familia, quisieran también ponerse en primera línea; pero les faltan las aptitudes y la actividad necesarias. Ante la esterilidad de sus esfuerzos, se desaniman insensiblemente. Poco a poco la desgana se ampara de ellos y toman manía al esfuerzo inútil y odian el trabajo impotente.

y además, terminan por acostumbrarse a ser los últimos; toman su partido; se resignan y al fin de cuentas, al mismo tiempo que lamentan no estar entre los primeros por las ventajas que resultarían para ellos, consideran que es justo que haya primeros y últimos, que sin duda, es necesario que así sea, y que en todo caso es fatal. De este modo lo que se siembra por medio de la clasificación es: en los primeros, la vanidad, la presunción, el desprecio de los inferiores, el arribismo incluso; en los últimos, la envidia, la decepción, la desgana por el esfuerzo, la resignación.

Paso por alto estos odios, estas rivalidades, estos conflictos que, con gran frecuencia convierten la escuela en un campo cerrado, donde chocan violentamente las vanidades y las irritaciones. Sin embargo, estos pequeños ¿no conocerán demasiado pronto, siempre muy pronto, la codicia de la competencia, los rigores implacables de la lucha por la vida? ¿No es de desear que se les mantenga alejados el mayor tiempo posible de estas competiciones estériles y perniciosas?

## *Caso de conciencia insoluble*

Cada vez que un Educador tiene que entregarse al trabajo de clasificación, se pone en presencia de un caso de conciencia cuya solución es tan temida como difícil.

Aquí tenemos dos niños: uno ha recibido de la naturaleza los dones más preciados; inteligencia despierta, memoria pronta y fiel, imaginación ardiente y mesurada, juicio sano. Trabaja poco y tiene éxito. El otro no ha sido lejos de ello tan favorecido por la naturaleza; su comprensión es lenta, su memoria ingrata, su imaginación perezosa, su juicio mal equilibrado. Trabaja mucho y no tiene gran éxito. ¿Qué va a hacer el Educador? ¿Qué va a recompensar con el mejor puesto: la aptitud o el esfuerzo? ¿A quién va a otorgar para ser equitativo, el primer puesto: a la naturaleza o al trabajo?

¿Va a dar el primer puesto al que ha trabajado menos, pero ha tenido mejor éxito? ¿Va, por el contrario, teniendo en cuenta el esfuerzo realizado, no sea más que para recompensar un esfuerzo más meritorio ya que es más penoso y más ingrato, va a nombrar primero al que ha trabajado más, pero ha tenido menos éxito? Sería contrario a todas las reglas usadas en el sistema de clasificación, y sin embargo,

sólo esto sería equitativo. En realidad este sistema es inicuo y deplorable. No se debe como parar uno a otro y hacer participar en la misma tarea a dos niños cuyas fuerzas son tan desproporcionadas.

El niño sólo debe compararse a sí mismo, sólo puede competir consigo mismo.

La clasificación no es un estímulo. Al no mandar demasiado al alumno inteligente disminuye su marcha en lugar de aumentarla; al exigir demasiado al alumno menos inteligente, llega a desanimarse.

El Educador tiene el deber de comparar el niño de hoy con el de ayer, de la misma manera que comparará el de mañana al de hoy y por medio de su aliento o sus amonestaciones, según el caso, obtendrá de él, al contar con una base exacta y justa, todo lo que el alumno es susceptible de dar como esfuerzo y de producir como resultado.

Este es el procedimiento que hemos seguido en *La Colmena* y únicamente hemos tenido que felicitarnos de la supresión del sistema de clasificación.

## *Educación moral*

Existe ya el acuerdo, o casi, sobre qué condiciones son las mejores para poder llevar a cabo el desarrollo físico del niño. También empezamos a entendemos sobre qué métodos pedagógicos son más aptos para favorecer su desarrollo intelectual, pero sigue existiendo desacuerdo y profundo, sobre los procedimientos educativos que deben emplearse para su desarrollo moral: para la preparación metódica de su voluntad, la formación de su conciencia y la expansión de su corazón. En este terreno queda todo por hacer, por rehacer, o por falta. El conflicto entre estos dos métodos es duro: *severidad* o *dulzura*; *obligación* o *libertad*; *adiestramiento* o *educación*. Examinemos cada uno de estos puntos.

*Severidad* o *dulzura*. -Muchas personas están convencidas de que el niño nace perverso y que sólo se le puede encauzar hacia el bien mediante una educación severa. Estas personas tienen la opinión de que, por naturaleza, inclinado instintivamente, a causa de predisposiciones detestables, hacia los sentimientos bajos y las acciones condenables, puede alejarse de las prácticas contrarias a la moral privada y pública sólo gracias a un sistema de vigilancia y severidad que organiza continuamente alrededor de él la asfixia de sus aspiraciones, el paro de sus impulsos. Afirman que cualquier llamada a la generosidad, a la justicia, a la bondad, al amor del prójimo seguirá siendo necesariamente inútil, si no se apoya -como sanción del acto cometido- en la idea de una recompensa que va a obtener o un castigo que debe evitar. No le habléis a esta gente ni de dulzura, ni de indulgencia hacia los pequeños: os mirarán con mala cara como si miraran fijamente a un espíritu quimérico. No les digáis que en el campo de la educación, como en los otros, esperáis mucho más de la persuasión que de la amenaza; se encogerán de hombros con la compasión despectiva que los partidarios de la «forma dura» conceden a «la imaginación enfermiza» de un partidario de la «forma suave». Burlas, sarcasmos, carcajadas, es todo lo que sabrán oponeros con algunas frases hechas, muy usadas, sobre la necesidad de hacer que los niños se muevan con el látigo, de no dejarles pasar nada, de llevarlos a buen paso; si falta esto, afirmar, no se puede obtener nada.

Lo importante es saber lo que se desea obtener, si se trata de conseguir de ellos que no hagan ningún movimiento cuando estáis allí y que estén tranquilos; si se trata de conseguir que, si estáis presente, no hagan nada de lo que se les ha prohibido hacer bajo pena de capirotazos o privaciones de postre; si se

trata de conseguir que no digan ni una palabra cuando «hay gente», porque los niños bien educados no deben intervenir en la conversación de las personas mayores; ¡por supuesto! ciertamente, podéis con la ayuda de rigor y reforzado con actitudes amenazadoras, obtener todo esto. Pero que sepáis que, por un lado, esta movilidad, esta obediencia pasiva y este silencio pedido, no tienen ningún carácter de moralidad; que sepáis que lo característico del niño es moverse y hablar cuando siente necesidad; y que no olvidéis, por otro lado, que cuando hayáis dado media vuelta, el niño tranquilo, obediente, silencioso, se precipitará para estirar las piernas, para hacer lo que le habéis prohibido y para hablar a diestro y siniestro.

El resultado de su sistema de severidad y de castigo será: la hipocresía, la peor de las faltas en el niño, ignorante, quizás, que no sea verdaderamente reprehensible. Porque, que el niño, ignorante, distraído, travieso, sin consideración, se descuide y olvide sus consejos, haga poco caso en seguir sus recomendaciones, no tenga en cuenta lo suficiente sus observaciones, es lamentable ciertamente; pero esto puede ser ligereza, inexperiencia, travesura, inconsciencia; la falta no está aquí; en todo caso, si existe falta, no es muy grave y no prueba de ninguna manera que el niño, las peligrosas barreras de la desconfianza mutua; amarga ser agradable y de conformarse a sus prescripciones.

La falta –falta grave- comienza con el disimulo. Y la meno tira, la hipocresía, son el fruto inevitable de la severidad, de la amenaza.

Diez gestos de distracción, de irreflexión, no son gran cosa.

Un solo gesto de hipocresía, es mucho. La severidad hace hipócritas, temerosos y cobardes, es mortal para la franqueza, la confianza, el verdadero valor. Establece entre el educador y el niño, las peligrosas barreras de la desconfianza mutua; amarga el corazón de los pequeños y los mantiene alejados del corazón de los mayores; determina entre el Educador y el niño relaciones de Maestro a Esclavo y no de amigo a amigo. Sin embargo no confundamos indulgencia y permisión. No aconsejo al educador que cierre benévolutamente los ojos ante la falta cometida y que no se preocupe. El procedimiento en este caso, sería cómodo y al alcance del educador más perezoso o del más activo, del más tonto o del más vivo.

En su inconsciencia, el niño no sabe ni lo que hay que hacer, ni lo que hay que evitar. La experiencia del educador le es provechosa, incluso necesaria; el deber del Maestro, consiste en poner esta experiencia al servicio del niño, dirigirlo, aconsejarlo, sostenerlo; si cae, levantarlo; si se desalienta, re confortarlo; si llora, consolarlo. Por consiguiente, cuando el niño ha cometido una falta -grande o pequeña- hay que hacérsela observar, hacérsela comprender, explicarle en qué y cómo ha actuado mal; indicarle las consecuencias desagradables de su acto, hacer que lo sienta. Hay que enseñarle, más tarde, lo que hubiera debido hacer, de manera que, al presentarse de nuevo el mismo caso, el niño supiera cómo conducirse. Hay que alejarlo, en resumidas cuentas, del camino peligroso en el que había cometido el error de introducirse y abrir ante él, el camino en el que sería conveniente que dirigiera sus pasos en el futuro.

Pero es importante, cualquiera que sea la falta, hablarle en términos afectuosos y suaves, con voz más entristecida que severa, para que después de esta cariñosa amonestación, el niño, lejos de sentirse más alejado que antes, se sienta, al contrario, más cerca del educador, más confiado, más afectuoso. Este medio es más apto para que el niño aspire a sentir la falta y la resolución de no volver a hacerlo.

*¿Obligación o libertad?* -Lo reconozco: la práctica de la libertad lleva consigo una especie de aprendizaje. La libertad supone un estado de conciencia bastante desarrollado; este estado de conciencia necesita cierto saber, cierto conocimiento de las cosas, experiencia, puntos de comparación; y el niño al no poseer este saber, al no haber llegado a este estado de conciencia, se considera que el régimen de la libertad no está hecho para él y que es necesaria la obligación. Es ir un poco lejos y no acepto esta conclusión que no tiene más que apariencia de exactitud. ¿Esto significa que, al faltarle la experiencia y al no poseer todavía discernimiento suficiente, el niño hará, a veces, uso lamentable o peligroso para sí mismo y para el prójimo de la libertad que se le ha dado? Si es esto lo que se afirma, estoy dispuesto a reconocerlo. ¿Pero habría que concluir que una atmósfera de libertad no le sirve para nada y que sería conveniente dejar que los pulmones se llenasen solamente con el aire de la obligación? No lo creo.

En materia de educación, el régimen de la libertad comporta riesgos e inconvenientes. Es evidente. Pero el de la obligación, lleva consigo otros más temibles. Echemos primero una ojeada a los últimos.

*La obligación. Sus inconvenientes.* -El régimen de la obligación tiene como resultado, reglamentar todos los actos del niño; desemboca, como consecuencia, en la categorización de todos ellos en *prescritos* y *prohibidos*, en *recompensados* y *castigados*; porque no habría imposición, si el niño no tuviera que conformarse a las prescripciones y a las prohibiciones y si la observación de las primeras y la violación de las segundas no llevaran consigo como sanción, según el caso, unas recompensa o un castigo.

«Si haces esto, tendrás un premio.» «Si haces tal otro, tendrás un castigo.»

Todo el sistema está aquí. Admito con los partidarios de este sistema que su discernimiento es juicioso, que sus intenciones son puras y que, de esta manera la clasificación que han establecido: actos para hacer, actos para no hacer, es prudente, razonable e inspirada en el interés del niño. Voy a traducir este régimen y su aplicación a un estilo más familiar, a un lenguaje más preciso y enseñar el mecanismo por medio de un ejemplo sorprendente.

Una madre dice a sus dos niños: «Salgo, en mi ausencia estáis tranquilos; tomad este libro de imágenes y de cuentos para divertirlos, no toquéis a nada; no salgáis a la calle; si llama alguien, no abráis. Si sois buenos, os daré la propina al volver y para merendar, un buen trozo de chocolate; esta noche os llevaré al cine o al circo. Pero en el caso contrario, si me desobedecéis, ni dinero, ni chocolate, ni circo, ni cine y un buen cachete». Y la madre se va.

De las dos cosas una: o bien los niños, una vez que la madre se ha ido, arman una gorda, se van a jugar a la calle, tocarán todo, en una palabra, no harán ningún caso de los consejos de la mamá; pero para no recibir el cachete, para obtener el dinero y el chocolate, para ir al cine o al circo, pondrán todo en su lugar y a la vuelta de la madre los encontrará ojeando tranquilamente su libro de imágenes. O bien estos niños estarán conformes con las órdenes de la mamá; no habrán cedido al deseo de ir a jugar a la calle con sus amiguitos, cuyos gritos de alegría llegan hasta sus oídos; habrán resistido a la tentación de abrir para saber quién ha llamado; no habrán tocado las cerillas, a pesar de que les hubiera gustado *ver* brillar la llama; no habrán chupado el bote de la mermelada; a pesar de que les hubiera gustado muchísimo.

¡Ay! si hubieran tenido la certeza de que su mamá ignoraría su desobediencia, habrían estado encantados. Porque no es ningún pecado, después de todo, jugar en la calle: ¡los otros van! La madre enciende cerillas, ¿por qué les pega en los dedos cuando los ve hacer a ellos lo mismo? ¡La mermelada se

hace para comer y es tan apetecible! ¡Sí! Pero mamá se daría cuenta y entonces, cuidado con la corrección y ¡ni dinero, ni chocolate, ni cine, ni circo!

En el primer caso, el sistema de la obligación: «Haz esto y tendrás recompensa; haz esto y tendrás un castigo», no habrá impedido a los niños desobedecer, pero los habrá empujado a una mentira concertada, con el fin de obtener una recompensa y no ser castigados. En el segundo caso, el sistema de la obligación habrá producido su efecto; pero ¿en qué punto será moral la conducta de estos niños? ¿En qué su obediencia hace honor a su corazón o a su razón?

Aquí se puede decir todavía: « ¡Lo importante es el resultado! Y, con tal de que los niños hagan lo que deben hacer y eviten lo que deben evitar, es lo esencial «Ya lo vemos, en el campo moral es la misma objeción que a la que he contestado en el campo intelectual ¡Pues bien! ¡No! ¡Mil veces, no! El resultado no es todo.

*VALOR moral de un acto.* -¿Se atreverán a sostener que los móviles no son nada en el valor moral de una acción y que sólo importa ésta? El acto que consiste para el niño del que hablamos, en no chupar los extremos de los dedos mojados en el tarro de mermelada, por temor a recibir un cachete o con la esperanza de obtener un buen trozo de chocolate, este acto ¿tendrá algún carácter de moralidad? ¿Se puede negar por el contrario, que el mismo acto poseería un indiscutible valor moral si estuviera dictado por uno de los móviles siguientes: no coger a escondidas, porque este acto furtivo e hipócrita lleva en sí una humillación; no ir en contra del deseo de mamá, porque la quieren y no les gusta causarle ninguna pena al desobedecerla; no satisfacer sólo la gula, aunque nadie se diera cuenta, porque el tarro de mermelada es para es para todos y debe estar en la mesa común; no ceder a la tentación por la única satisfacción de dominarse, de vencerse por un esfuerzo meritorio de la voluntad? Es como decir, en el campo moral, el sentido de la dignidad no existe, ¡y no tiene valor tampoco la intervención del corazón y de la voluntad en los móviles que inducen al acto!

¿Y la razón? ¿Tampoco tiene nada que hacer en la apreciación del valor moral de un gesto? ¿El niño que no juega con las cerillas porque sólo hay cuatro en la chimenea que la madre ha contado, quizás, y que le darán una paliza o le castigarán si tocara, obedece a consejos tan morales como los que le daría su razón si se abstuviera de jugar con las cerillas, porque le han dicho que es un juego peligroso, del que podría ser él y los suyos, las primeras víctimas?

¡Pues bien! el sistema de la obligación no ejercita ninguna de las facultades nobles del niño; no se dirige a su razón, no dice nada a su dignidad, permanece mudo ante su conciencia: No estimula en él ningún alto sentimiento, no pone en movimiento ningún esfuerzo útil; no despierta ninguna aspiración noble; no provoca ningún empuje generoso, ningún impulso fecundo. No atrae la atención reflexiva del niño hacia las consecuencias próximas o lejanas, directas o indirectas, para él o para los otros, de sus deseos, fuera de esta consecuencia: recompensa en tal caso, castigo en el caso contrario.

No deja lugar a ninguna iniciativa. Al verse abrir ante sí dos vías opuestas en las que se ha puesto cuidado en colocar a su entrada dos columnas indicadoras, en una de las cuales se lee, en caracteres lacónicos y cortantes: *“lo que hay que hacer; camino de la recompensa”*, mientras que en la otra ondea esta inscripción: *“lo que no hay que hacer; camino del castigo”*, se esfuerza en descifrar en la enumeración, actos que hay que hacer o que hay que evitar, aquel que lo solicita, sólo se decide después de las indicaciones de

las columnas, sin preguntarse por qué está bien hacerlo, sin experimentar en la vía por la que ha entrado, ninguna otra satisfacción que la de una recompensa que obtener o un castigo que evitar.

Este sistema de la obligación engendra insensiblemente seres grises, blandos, incoloros, oscuros, sin voluntad, sin ardor, sin personalidad; raza servil, cobarde, borreguil, incapaz de actos viriles o sublimes, cuyo cumplimiento presupone y necesita altura de miras, fuego, independencia, pasión, pero muy capaz de crueldad y de abyección, sobre todo en las circunstancias en las que, al actuar en masa, la responsabilidad individual desaparece.

*LIBERTAD: inconvenientes y ventajas.* -El sistema de libertad conduce a resultados distintos. Ofrece peligros durante todo el período de aprendizaje. Es conveniente también que los primeros momentos, ya que el niño ignora casi todo sobre las consecuencias que hay en el final de los actos, el educador multiplique las advertencias, los consejos, las explicaciones y las mil formas ingeniosas bajo las que puede intervenir su apoyo y ejercer su vigilancia protectora; porque si tiene el deber de respetar la libertad del niño, tiene también el de protegerla contra los peligros de todas las clases que le rodean. Poco a poco, y en la proporción en que el niño cada día mejor informado, se da cuenta más exacta del alcance de sus actos, esa solicitud debe disminuirse, para que el niño se acostumbre a apartar él mismo de su camino los peligros que lo amenazan.

Permítanme una comparación: el niño aprende a portarse bien, de la misma manera que aprender a andar. Cuando es todavía pequeño y sus piernas apenas lo llevan, cuando se teme que a cada paso vaya a caerse; cuando hay motivos para temer que esta caída no le rompa un brazo o una pierna, es prudente y necesario no perderlo de vista, guiarlo, vigilarlo para que no tropiece, alejarlo de los obstáculos, sostener su marcha vacilante, y si, a pesar de haber tomado todas las precauciones, cae, estar allí para levantarlo y procurarle los primeros auxilios.

Es casi seguro que caerá al principio, se hará daño en las rodillas o las manos y dará gritos como si lo estuvieran degollando vivo; pero las caídas se irán espaciando; las volteretas serán cada día más raras y cada vez menos peligrosas. Sus piernas se harán insensiblemente más firmes, su caminar más seguro. Entonces habrá llegado el momento de abandonarlo un poco más a sí mismo, después, por completo, el día en que se sostenga sólidamente sobre sus piernas, sin perder el equilibrio.

Con la ayuda de procedimientos semejantes el niño se acostumbrará a caminar en línea recta por la vida, es decir, a conducirse de manera sana, digna, noble. Si está siempre bajo la tutela, si no se le permite moverse antes de haber recibido el permiso, si por la aprehensión de las caídas, de los peligros, de los obstáculos, quiero decir: si por miedo a las faltas que pueda cometer, a las pruebas a que estará sometido y a las consecuencias que para él o para los otros puedan resultar de su conducta, se queda siempre encerrado en el estuche de la obligación, como el bebé en brazos de su madre, no sabrá nunca conducirse a través de los escollos de la vida, seguirá siendo, adulto, esta poca cosa sin personalidad y sin energía que era de niño, Y el día en que, entregado a sí mismo por la edad, por la muerte o el abandono de los que tenía encomendada la misión de pensar, querer, actuar por él deba pensar, querer y actuar por mí mismo, no encontrará en su interior ni razón que lo guíe, ni corazón que lo inspire, ni voluntad para moverlo, ni conciencia para tranquilizarlo.

Teniendo en cuenta las reservas que dicta la prudencia y que exigen el cuidado del interés del niño y de su seguridad, el régimen de libertad sólo proporciona buenos resultados.

Prepara al niño, desde el uso de razón, para el ejercicio de las facultades más nobles; lo acostumbra a la responsabilidad; ilumina su juicio; ennoblece su corazón; fortalece su voluntad; ejercita los esfuerzos más fecundos; estimula los impulsos más generosos; atrae su atención hacia las consecuencias de sus actos; favorece su espíritu de iniciativa; multiplica sus actividades; centuplica sus energías; desarrolla maravillosamente su personalidad. Construye lentamente pero de forma segura, un ser digno sin arrogancia, orgullo, sin altanería, apasionado de independencia para los otros como para él, respetuoso de la voluntad del prójimo de la misma manera que quiere que el prójimo respete la suya, celoso de sus derechos y dispuesto a protegerlos.

*ADIESTRAMIENTO o educación.* -Acabamos de ver a lo que dan lugar en la práctica los dos sistemas opuestos: severidad o dulzura: obligación o libertad. Es divertido oír hablar a los partidarios de la severidad y de la obligación como doctores de educación moral. He sorprendido ya a muchos de ellos diciéndoles que, por este método, uno se vanagloria sin razón de hacer educación y que, en realidad, no hacen más que adiestramiento. Esta declaración les ha parecido, en el primer momento una simpática paradoja; y sin embargo, no puede ser más fácil justificarlo.

Supongamos que quiera obtener de un perrito que se ponga sobre sus dos patas, que se siente graciosamente sobre su trasero, que levante amablemente tal pata, que dé cuando se le mano da, con el gesto o con la palabra, brincos, saltos, volteretas, ¿qué deberá hacer? ¿Emplearé la persuasión con respecto a este perro? ¿Derrocharé mi tiempo y mi saliva para explicarle lo que espero de él? ¿Apelaré a sus buenos sentimientos para conseguir que me satisfaga? No; el método es conocido; es tradicional; tendré en una mano un trozo de azúcar y, en la otra, un látigo o un bastón.

Por medio del atractivo de la recompensa y por la amenaza del castigo, *exigiré* al perro que me obedezca, mi látigo lo llamará constantemente al orden; a cada falta segura una *corrección* más o menos dura; cueste lo que cueste, el perro se verá *obligado* a obrar; sin piedad del pobre chucho, mi bastón entrará en colisión severa con sus riñones hasta que me satisfaga; entonces, y sólo entonces, deslizaré entre sus dientes el trozo de azúcar o de carne. ¿Se le ocurrirá a una persona sensata decir: «Este es un perro bien educado?» ¡No! y todo el mundo dirá «Este perro está bien adiestrado», Con este perro hago, en efecto, adiestramiento, no educación, cualquiera comprende aquí, que la educación exige por parte del educado la intervención de su razón, de su corazón y de su voluntad, y cualquiera concibe también que esta intervención sólo se produce si la razón está iluminada, el corazón conmovido y la voluntad preparada.

Los amantes del trozo de azúcar y del látigo dirán: « ¡Qué importa, se ha obtenido el resultado que se busca; es lo esencial! Que haya educación o adiestramiento, no tiene importancia». En este caso particular y cuando se trata de un perro, no se equivocan. Porque, ¿querría yo dirigirme a la conciencia de un perro? No podría: no se dónde se asienta. ¿Desearía llamar la atención de los sentimientos de dignidad, justicia, afección, del perro? No podría satisfacer este deseo. No sabría qué lengua emplear y, aunque hiciera al chucho los discursos más elocuentes, encontraría para convencerlo los acentos más persuasivos y los argumentos más convincentes, no se duda que el perro no me entendería y permanecería insensible a mi elocuencia. Mientras que entiende la amenaza del látigo y es sensible a la dulzura del azúcar. Como no

puedo impresionar ni a la razón, ni al corazón del perro, me dirijo a su gula y a su miedo a los golpes. Por consiguiente hago adiestramiento.

Pero si tengo excusa al recurrir a este procedimiento de rigor y de coacción con respecto al perro, porque no tengo otra a mi disposición, dejo de tener excusa si empleo el mismo procedimiento con respecto al niño. Este tiene juicio y mi misión y deber es formarlo; tiene voluntad y tengo obligación de fortalecerla; tiene conciencia y debo iluminarla; tiene corazón y debo intentar conmoverlo.

¿Los partidarios de la «forma dura» intentarán sostener que no hay diferencia que establecer entre el niño y el perro? Si lo pretenden, es justo y lógico que apliquen a ambos el mismo sistema; pero entonces que dejen de hablar de *educación* y que sustituyan esta expresión inexacta por la única que conviene: *adiestramiento*. Si admiten, por el contrario, que hay diferencia entre el niño y el perro, no es ni lógico, ni justo que apliquen a ambos el mismo procedimiento. Que reserven para el perro, a falta de otro medio de actuar sobre él, la severidad y la coacción con su inevitable cortejo de castigos y recompensas; que con el niño acudan a la dulzura, a la persuasión, a la libertad y a la ternura. De esta manera harán: con el perro, adiestramiento; con el niño, educación.

*Poder del ejemplo.* -La mayor fuerza moralizadora es el ejemplo. El Mal es contagioso; el Bien, también. El ejemplo influye casi de manera todopoderosa sobre el niño, debido a su maleabilidad. Refleja tan fácil y fielmente el medio en el que se desarrolla que se podría, a través del niño, conocer este medio y, quizás, todavía más cómodamente, por el conocimiento del medio, presentir al niño. ¿El niño baja la cabeza como si, nueva y moderna espada de Damocles, le fuera a caer una bofetada? Pueden afirmar sin duda que recibe con frecuencia golpes y que éstos van de arriba abajo; si se retira, al acercarse vuestros brazos, es que está acostumbrado a los capirotaos, a los puñetazos dados horizontalmente, o a las patadas lanzadas de abajo arriba. Si casi no responde cuando le hablan es, excepto el caso en el que es muy tímido, señal de que ha cogido la costumbre de callar, impuesta por las exhortaciones repetidas de los familiares: « ¡cállate! ¡No te toca hablar!». Si mira fijamente al suelo y evita mirarles de frente, es porque ha vivido en una atmósfera saturada de hipocresía. Si jura, si es trivial en su lenguaje y grosero en sus gestos, es porque no ha frecuentado los salones llenos de cosmética de la «alta» y porque no ha vivido en medio de la familiaridad de los señores del Instituto o de la Academia francesa.

Pero si los que lo rodean evitan las palabras vulgares y vigilan sus actos, el niño perderá, poco a poco, el hábito de hablar trivialmente y, por poco de elegancia que haya recibido de la naturaleza, se hará más distinguido.

Que se le traslade a un medio de franqueza y dejará de tener los ojos hipócritamente fijos en el suelo. Que se le permita hablar cuando tiene algo que decir y su lengua tendrá más soltura. Que no se le golpee y al sentirse protegido de los golpes, dejará de representar los «pobres perros golpeados».

He observado que los niños batalladores, camorristas, violentos, con las manos largas, casi todos provienen de familias donde estallan con frecuencia riñas, peleas. Y he observado que los que tienen inclinación a hablar, a los chismes, salen casi todos de los medios donde es usual cotillear en el umbral.

Si no quieren que sus hijos le mientan, no los engañen nunca; si no quieren que se peleen entre ellos, no le peguen nunca; si no quieren que le hablen de forma grosera, no los insulten nunca. Si quieren que tengan confianza en ustedes, demuestren que tienen confianza en ellos. Si quieren que les escuchen,

háblenles como a seres capaces de entenderse; si quieren que les quieran, no les regateen su cariño; si quieren que sean afectuosos y expansivos con ustedes, no les escatimen ni sus besos ni sus caricias. El ejemplo es todopoderoso.

En «La Colmena» se han aplicado estos datos para proceder en materia de educación moral.

*COEDUCACION.* -Al principio hubo asombro al saber que en «La Colmena) se practicaba la coeducación. Mucha gente se escandalizó o pareció escandalizarse. La coenseñanza, todavía. ¡Pero la coeducación!... Y tuve en varias ocasiones, que contestar a las críticas, a las objeciones, a las preguntas que provocaba este problema de la coeducación.

Esto era lo que contestaba:

En «La Colmena», viven juntos niños y niñas como hermanos y hermanas en el seno de familias numerosas. Todos colaboran en los mismos trabajos y participan en los mismos juegos. La vida es igual para todos. Y me asombro que este sistema de la coeducación levante todavía tantas protestas, suscite tantos temores y desencadene tan ardientes controversias. Es consecuencia de quince siglos durante los cuales la mentalidad pública se ha ido impregnando gradualmente de prejuicios ridículos y de aprehensiones inútiles.

«Todos aquellos a quienes no ciegan los prejuicios admiten que existe menos peligro en hacer vivir y crecer juntos a niños y niñas, que en aislarlos unos de otros. La simple observación demuestra que es en la separación sistemática de estos niños, a la edad en que comienzan a brotar en ellos los primeros estremecimientos de la vida sexual, cuando surgen las curiosidades malsanas y las precocidades peligrosas. ¿Puede alguien ilusionarse hasta el punto de creer que será suficiente, para que niños y niñas estén a distancia unos de otros, prohibir a los primeros hablar de los segundos y a éstos jugar con aquellos? La experiencia atestigua que el resultado de estas prohibiciones es completamente opuesto al que se espera».

«Durante el tiempo que los niños son demasiado pequeños para no turbarse por el acercamiento de un sexo diferente, sólo puede ser peligroso e inmoral prevenirlos contra faltas que no tienen ni siquiera tentación de cometer. Y cuando chicos y chicas llegan a la edad en que se sienten de forma confusa, emocionados por un intercambio de miradas, por un roce, por un contacto furtivo, por un estrechamiento de manos, por una palabra, se pueden levantar entre ellos las barreras más altas y no se conseguirá más que aumentar la emoción, más que acrecentar el deseo de repetir el encuentro. La turbación indefinible que hubieran debilitado nuevas miradas, la emoción inexpresable que hubieran atenuado una conversación franca y familiar, todo este conjunto de vibraciones misteriosas todavía, que hacen nacer la adolescencia y la pubertad, todo esto no hubiera tenido quizás, porvenir y no hubiera resistido a la buena camaradería que muy pronto engendra el tener los mismos años. Y he aquí que las exigencias despóticas de los rusos y convenciones, las prohibiciones imperativas de una moral inoportuna y torpe, han venido tontamente y de forma desmesurada a engrosar estas «pequeñas cosas» todavía imperceptibles; han inyectado en las venas ardores insospechados; han deslizado en la imaginación sueños fantásticos y delirantes; han desencadenado en el corazón, ayer virgen todavía de toda tormenta, tempestades enormes; han abierto paso a las curiosidades que atormentan el espíritu, han engendrado las esperas que exasperan, las ansiedades que hacen sufrir, las decepciones que torturan y las languideces que matan. Se quisiera saber y se ignora; se tiene sed de volverse a ver y se está separado; los días son largos, las noches interminables;

se sufre por ser demasiado joven, se tiene prisa por ser mayor. ¡Ay feliz resultado! ¡Y qué provecho encuentra en ello la moral!

Sicólogos que creen tener una observación sutil y penetrante dirigen a la coeducación el reprocho de *feminizar* a los chicos y de *masculinizar* a las chicas. Hay algo de cierto en esta observación. Pero, lejos de ser en detrimento de la coeducación, está a favor suyo completamente. En contacto con las chicas, los chicos pierden un poco de su brutalidad y su violencia, se hacen más delicados; suavizan los ademanes, moderan los movimientos, atenúan la aspereza de su lenguaje y hasta el sonido un poco metálico de su voz. En contacto con los chicos, las chicas pierden su cursilería y su timidez; se hacen más valientes; los ademanes son menos indiferentes, los movimientos más vivos; se retraen menos ante la palabra atrevida; se afirma más la voluntad; crece su energía; su espíritu de malicia y de astucia es menos agudo. ¿Es malo que sea así?

«No es mi opinión, y pienso que la vida común, los estudios y los juegos compartidos esbozan por el contrario una atenuación de algunos contrastes que la educación, las costumbres, las ocupaciones especiales de cada sexo, ciertos defectos que han exagerado siglos de vida, no sólo distinta, sino opuesta e incluso hostil, y que comunica a cada uno de ellos una parte de sus cualidades que se han hecho lentamente patrimonio del otro. Pero aquí sólo hay un acercamiento, no hay ni mezcla, ni confusión; una disminución, no una supresión de las distancias y cada sexo conserva sus rasgos característicos: el chico, la fuerza y la chica, la gracia; el chico la audacia y la chica, la coquetería.»

*EDUCACIÓN SEXUAL.* -La práctica de la coeducación plantea el problema delicado de la educación sexual ¿Delicado? ¿Por qué lo sería más que otro? ¿Por qué sería más delicado que el niño comprenda, una vez llegado a la edad y al grado de conocimiento en que esta cuestión le interesa, las condiciones en las que se efectúa la perpetuación de la especie humana, que de informarlo sobre el modo de reproducción de otras especies? El malestar que causa al educador una conversación o una clase que da vueltas a este problema proviene casi exclusivamente del ministerio mismo tiene su origen en las perifrasis y en las reservas, las precauciones oratorias y los sobreentendidos con los que es habitual abordar esta materia ante los niños. Si se trata con franqueza, si se abordara de frente, si se estudiara de la misma manera que cualquier otro capítulo de las ciencias naturales, todo malestar, toda turbación, desaparecería

Los hipócritas doctores de la moral oficial que predicán la virtud, y que, generalmente practican el vicio, a condición de que no se sepa nada, piden para los niños la ignorancia de algunos individuos. La ignorancia es siempre un mal, un peligro.

¡Cuántas faltas, cuántas tonterías cometen los niños, únicamente por inexperiencia, por ignorancia! Un padre y una madre previsores deben instruir siempre a sus hijos. El niño terminará sabiendo; entonces ¿por qué andar con tapujos? ¿Es para guardar su pudor?, hacer tapujos es incitarlo a hacerse, él mismo, sobre cosas que le preocupan, ideas falsas, por las que consultará a compañeros o vecinos. No faltarán tampoco, personas que lo informarán mal más tarde, 'cuando es precisamente el momento de actuar para enseñarlo con toda franqueza. ¿Por qué, pues, ocultarle lo que sabrá fatalmente algún día? Es una imprecisión imperdonable. Pienso que disimularle estas cosas es despertar en él, antes de la edad que la naturaleza asigna a su desarrollo, curiosidades malsanas; es abandonarlo, confiado e ignorante, a las

solicitudes de todas las tentaciones que le rodean; es entregarlo por si acaso a los peligros de promiscuidades perniciosas; es exponerlo al abismo, en lugar de preservar lo. Pienso que los educadores que actúan así en nombre del pudor del niño, son culpables e imprevisores. La verdadera moral consiste en proyectar sobre estos individuos la luz necesaria, luz que, algún día, el niño sabrá procurarse. Es mejor que sean los que la aman, quienes se la den, antes que aquellos que no la conocen.

*LA GUERRA HA MATADO A LA COLMENA.* -La Guerra, la Guerra infame y maldita ha matado a «La Colmena» (¡ha matado tanta gente y tantas cosas!), Sólo el producto de mis conferencias la hacía vivir, y durante las hostilidades, se había ordenado a unos matar o hacerse matar ya otros se les había prohibido hablar. Hemos prolongado tanto como hemos podido, mis colaboradores, mis niños y yo, la existencia de «La Colmena» a pesar de que esta existencia fue cada día más difícil y más precaria. Pero desde el comienzo del invierno del 1916-1917, pareció evidente que de esta lucha obstinada, saldríamos vencidos definitivamente, los productos de todas clases; indispensables para la vida de la población, escaseaban cada mes. París estaba bajo el racionamiento, aunque la capital estuviera suficientemente abastecida para que los habitantes de la aglomeración parisina no se vieran empujados a la insurrección. También había grandes centros de provincia, cuyo levantamiento podía temer el Gobierno, pero la población rural, de la cual los Poderes públicos estimaban que no había nada que temer, estaba de día en día más sacrificada.

En «La Colmena» se hacía imposible el abastecimiento suficiente, concretamente el carbón, y teníamos que reservar para las necesidades de la cocina lo poco que podíamos conseguir de este producto. Nuestra querida y familiar morada ya no podía luchar contra el rigor de la temperatura invernal y una vez llegada la noche, nuestros niños, para escapar del frío que hubieran tenido, se acurrucaban entre la espesura de las cálidas mantas de las que, por suerte, teníamos gran abastecimiento.

Tuvimos que rendimos a la evidencia y separamos de ellos.

Los que todavía tenían familia, se fueron con ella. Tomé todas las precauciones necesarias para que los otros encontrasen refugio entre las amistades. Ninguno de ellos quedó abandonado. Uno a uno, nuestros colaboradores se dispersaron. Fue para todos, mayores y pequeños, una separación dolorosa. Pero hay que padecer lo inevitable y el final de «La Colmena» era ya una fatalidad, tanto a consecuencia de las dificultades de abastecimiento como por la insuficiencia de nuestros recursos. En febrero de 1917, «La Colmena» murió, víctima como tantas otras obras edificadas con amor, a consecuencia de la guerra aborrecida para siempre.

Si tuviera la edad en que está permitido razonablemente planear el futuro con confianza, no dudaría en echar las bases de una nueva *Colmena*. Tenía 46 años cuando fundé esta obra de solidaridad y de educación. Cerca de 30 años me separan de esta época y no es a mi edad cuando uno se aventura en tal empresa, pero alimento la esperanza de que otros, más jóvenes, un día cercano, al remover las cenizas de estos recuerdos, sobre las que palpita mi viejo corazón, encontrarán todavía algún calor, harán resurgir algunas chispas, reavivarán la llama e intentarán poner en pie y llevar a cabo una nueva *Colmena*. La experiencia que vayan a intentar les será facilitada por las indicaciones que encuentren aquí; me complazco en esperar que serán secundadas por circunstancias más favorables y que «La Colmena» de mañana será el crisol precioso donde elaborarán, en pequeño, las formas de la sociedad de bienestar, de libertad y de armonía a cuyo advenimiento los militantes libertarios consagran lo mejor de sí mismos.

Traducción: *Matilde Santos Díez*:

## Fernando Pelloutier: servicio de enseñanza

a) *Biblioteca*. La Bolsa del Trabajo, dicen los estatutos generales de todas estas asociaciones «tiene como finalidad cooperar al progreso moral y material de los trabajadores de ambos sexos». Ahora bien, ¿qué medio sería más idóneo para este fin que la iniciación de los trabajadores en los descubrimientos del espíritu humano? Sobre todo en materia de enseñanza cabe felicitarse de la creación de las Bolsas de Trabajo, desde el momento en que sólo ellas pueden llevar a cabo los maravillosos esfuerzos que han hecho decir a Edouard Petit, inspector general de educación: «Se están convirtiendo en las universidades del obrero». Los inscritos pobres, débiles y aislados, los círculos políticos que desprecian los estudios económicos, eran igualmente impotentes (lo cual es lógico) no sólo para organizar los cursos de enseñanza profesional y primaria de los que hablaremos en breve, sino también para constituir bibliotecas de ninguna clase. Era por otra parte un tiempo en que las escasas bibliotecas sindicales tenían que compensar la severidad de las obras de tecnología o de ciencia con otras obras literarias que todavía hoy adornan los salones y cámaras. Ahora bien, es superfluo decir que los obreros viejos y jóvenes, cuya ignorancia de los acontecimientos sociales y de las leyes que los determinan, limitaba su horizonte, se consideraban apesados, tanto ellos como las generaciones que les siguieron, en la busca de salarios de hambre, y de trabajos envilecedores; además vivían aislados y no podían por ende emprender discusiones vivas, intensas, aptas para agudizar las facultades de observación y de crítica, por lo que preferían a los temas elevados, las narraciones pintorescas o inquietantes de los narradores populares.

Solamente cuando se unieron entre sí, una vez federados y se preocuparon de mejorar cada día la condición obrera, y se vieron los adherentes a los sindicatos empujados a reflexionar sobre el problema económico, y a adquirir nociones lo bastante claras sobre la ciencia social, empezaron a tomarle gusto a las obras puestas a su disposición. Luego empezaron a mirar el mundo circundante y descubrieron un auténtico tesoro literario, útil para aliviar sus penas, en espera de que fuera posible remediarlas.

Actualmente no existe ninguna Bolsa de Trabajo que no posea una biblioteca y que no realice serios esfuerzos para enriquecerla. Algunas tienen sólo 400 ó 500 volúmenes, pero otras reunieron los 1.200, y la de París, ciertamente en situación privilegiada y provista de una sala de lectura de 72 metros cuadrados de superficie, cuenta con más de 2.700 obras. Por otra parte, en todas estas bibliotecas prevalece la calidad sobre la cantidad. Casi instintivamente, las Bolsas del Trabajo han elegido obras destinadas a armar el gusto, a elevar los sentimientos, a extender los conocimientos de la clase obrera: los estudios más concienzudos de crítica social, los más esenciales y valiosos, los escritos de imaginación más sublimes. Tales fueron los alimentos ofrecidos a apetitos tanto más robustos cuanto que permanecen hasta hoy insatisfechos. En los catálogos de las bibliotecas hallamos, aliado de una sección tecnológica compuesta de tratados recientes y muy notables puestos al día en lo concerniente a los descubrimientos científicos y profesionales en el campo de la física, la química y la ingeniería, a los maestros de la economía política, desde Adam Smith hasta Marx. En literatura encontramos desde los prosistas y poetas del siglo XVII y XVIII hasta Emilio Zola y Anatole France; en la crítica social desde Saint simón hasta Kropotkin. En las ciencias naturales desde Haeckel y Darwin hasta Reclus y a los más eminentes antropólogos contemporáneos.

Por otra parte las Bolsas del Trabajo mostraban un eclecticismo inteligente, y se podían contemplar en los estantes de

las bibliotecas cumbres del genio, obras como *Le Génie du Christianisme* (Genio del cristianismo) y *La justice dans la révolution et dans l'église* (La justicia en la revolución y en la iglesia, Proudhon), el *Papa*, de Maistre, así como *L'esquisse d'une morale: sans obligation ni sanction*, de Guyau (Ensayo de una moral sin obligación ni sanción), *l'Essai sur l'indifférence*, de Lamennais (Ensayo sobre la indiferencia), y *Les Ruines de Palmyre*, de Volney, (Las ruinas de Palmira), o *l'Origine de tous les cultes*, de Dupuis, (El origen de todos los cultos). ¿Osaremos decir que todos estos libros eran muy leídos? Ciertamente no, pero hay trabajadores que tienen la curiosidad de abrirlos y se interesan con la virulencia de los grandes polemistas católicos, la riqueza poética de un Châteaubriand. En cuanto a los otros, me refiero a aquellos a quienes es necesario despertarles artificialmente el interés, ello se logra cuando se interesan leyendo las novelas de los autores sociales contemporáneos.

b) *Museo del Trabajo*. Las Bolsas del Trabajo no se contentaron con ofrecer a sus adheridas bibliotecas ejemplares. Con la imaginación siempre lista, quisieron crear el museo del trabajo, del cual expusimos el plano no hace mucho en su órgano central, *L'Ouvrier des DeuxMondes*. No nos cansamos de repetir que los productos, que tanto cuestan al obrero, procuran escandalosas ganancias a los capitalistas; que de año en año el poder adquisitivo de las masas disminuye, mientras que el de los privilegiados aumenta. La riqueza acrece constantemente y la miseria se hace cada día más espantosa. Se prevén tales condiciones económicas que, en el curso de los años, el trabajador se verá más oprimido cada vez y que sus esfuerzos por proteger pacíficamente su existencia serán cada vez más impotentes. Se dice también... Pero todo esto no es otra cosa que meras afirmaciones. Necesitamos algo más.

Sería interesante ofrecer al pueblo el medio de observar por sí mismo los fenómenos sociales y de extraer de ellos todo su significado. Ahora bien ¿qué otro medio más convincente existiría que el de ponerle ante los ojos la esencia misma de la ciencia social: Los productos y su historia?

He aquí algunas muestras de los hilos empleados en los tejidos de Amiens. Sabemos cuánto ganan los obreros que los tejen, así como sabemos cuánto ganan los tejedores de otras comarcas. Más, ¿qué representan para nosotros estas cifras? Casi nada, porque ignoramos casi todas las demás circunstancias accesorias, las que podrían conferir a aquéllas todo su valor. Esto ocurre en lo relativo al costo de las materias primas en los países de producción y su costo al ingresar en la manufactura, es decir la elevación de aquél en el curso de la transferencia, las aduanas, los comisionistas, y las exigencias requeridas por parte de la nutrición, el alojamiento y el mantenimiento de los obreros; conocer todo es el único medio para conocer realmente el valor de su salario; también se ignora si el salario declarado es el de cada jornada laboral o el de cada uno de los 365 días del año; asimismo, dónde y en qué cantidad vende el fabricante sus productos, y a qué precio se lo procuran los consumidores al detalle, etc. Por consiguiente ¿cuáles son los fundamentos sobre los que basar sólidamente los principios económicos deducidos empíricamente de estadísticas elementales y tal vez inseguras?

Estas son las preocupaciones de numerosas Bolsas del Trabajo. ¿Cómo pueden satisfacerse? Esto es muy sencillo: creando un museo subdividido en tantas secciones como sindicatos obreros existentes, que contuviesen muestras de cada uno de los productos manufacturados con toda su historia. Los obreros

tendrían así la posibilidad de conocer en pocos minutos la procedencia del tejido que tienen delante de los ojos, los diversos lugares en que se fabrican, su costo de producción, el número de obreros necesarios para su fabricación, así como su salario y lo que gastan para vivir; conocerían también el precio de venta del tejido al por mayor y al detalle; el número, las características y la productividad de las máquinas que lo han tejido. Todas estas cifras se mantendrían al día e indicando constantemente la relación entre el capitalista y el obrero, entre el productor y el consumidor, de tal modo que rápidamente esta verdad pueda emerger ante los ojos de los obreros de la industria textil. Al mismo tiempo se tendría un balance de las huelgas, las asociaciones de apoyo mutuo, la ley contra la desocupación, las leyes obreras y de todo aquello incapaz de detener la pauperización, del mismo modo que lo es un dique de arena para contener la furia del mar.

Dejemos claro que estas constataciones no tendrían como finalidad ni como efecto el disminuir las instituciones económicas inspiradas no solamente en la necesidad actual de defensa, sino también y sobre todo en la intención de dotar a la clase obrera de los medios de producción, de distribución y de consumo necesarios después de la transformación social. Esta constatación serviría solamente para demostrar al pueblo, bajo una forma nueva y elocuente, la imposibilidad de una transformación pacífica.

Imaginémonos ante nuestros ojos una monografía válida para todos los productos de la industria humana; para los minerales extraídos de la profundidad de los Urales, el carbón de Westfalia o del Gard, o para la delicada industria del mimbre del Palatinado; también para los cristales de Bohemia y el vidrio de Pensylvania o del Tarn; para los diamantes de la India y las tapicerías de los Gobelinos, la alfarería de Aubagne y las maravillosas cerámicas de Sévres; en fin, para todo lo que procura a unos gozos de avaros, voluptuosidad de artitas o bajas satisfacciones de vanidosos, y que a otros cuesta tantas miserias, tantos sufrimientos pacientemente asumidos, silenciosamente absorbidos. Imaginemos, en fin, estos testimonios vivientes de la inexplicable desigualdad económica, expuestos al mismo tiempo y constantemente en todas las grandes ciudades, que recordarían incesantemente al minero, al vidriero, al panadero, al lapidario, al ceramista, al modelista, que estas obras, salidas de sus manos y con las que apenas pueden sobrevivir, van finalmente destinadas a ornamentar los hogares de otros hombres. Pues bien ¿No serían estas lecciones mudas tal vez más elocuentes que los vanos clamores revolucionarios que dejan sin aliento a los oradores de cafetín?

Por otra parte en las Bolsas de Trabajo no faltan materiales para llevar a cabo estos proyectos. Ellas tienen, para valorarlos, el origen y la historia del producto, desde la entrada de la materia prima en la fábrica hasta la venta final del objeto manufacturado, las federaciones profesionales de todos los países, los informes de los agentes consulares de todas las naciones, los sindicatos de viajantes, representantes de comercio y contables; para las condiciones mecánicas en las que se elabora el producto, los tratados especializados y las informaciones de los obreros; para las condiciones económicas las declaraciones de los respectivos sindicatos.

El porvenir nos dirá qué suerte espera a este proyecto, cuyo mérito más modesto sería el de conferir a los responsables de las cincuenta secciones del museo una ciencia económica que muchos economistas de talla podrían envidiarles.

c) *Las oficinas de información.* La ambición de las asociaciones obreras no se limitaba a la creación de los Museos del Trabajo. Precedentemente hemos indicado que la principal ventaja de las Bolsas del

Trabajo fue la de potenciar los progresos de todas ellas, y después la de desviarlas de experiencias reconocidas como estériles y sugerirles sus ideas fecundas. Pero, y ello se comprende fácilmente, cada una de las Bolsas del Trabajo y el propio comité federal, pueden haber olvidado dónde han sido elaboradas del modo más apropiado y con el éxito más satisfactorio algunas innovaciones. De aquí la necesidad, si no se quiere comprometer en parte las funciones de la Bolsa del Trabajo, de crear una oficina central, o mejor, un vasto número de oficinas locales de informaciones económicas.

La iniciativa de este proyecto pertenece a la *Solidarité des Travailleurs* de BagnèresdeBigorre. «Las agrupaciones -afirma ésta<sup>5</sup>- se forman solamente en las grandes ciudades, allí donde una mente valerosa propone y sólo encuentra respuesta cuando su idea está en vías de realización. Y aunque allí se camina todavía entre las tinieblas, se multiplican las asociaciones, con pocos o muchos miembros, cuya inspiración se halla en la carta estatutaria. En Marsella, por ejemplo, se intenta dar vida a una nueva iniciativa, se va a tientas, tal vez no se obtiene nada, mientras que por el contrario en Lille un proyecto semejante ya ha sido realizado y funciona regularmente. La experiencia del Norte no aventaja en nada al Mediodía. Constatando precisamente esta situación es como llegamos a la idea de la biblioteca social. Nos dijimos: ¿No tendríamos tal vez que complementar nuestra educación? ¿No sería posible medir el esfuerzo hecho por nuestra educación para aspirar a una mejor condición social? Todos los soldados de nuestro gran ejército habrán experimentado una cierta satisfacción al ver tantos resultados, a pesar del ambiente desfavorable en el cual se mueven los obreros. Al mismo tiempo habrán comprobado y reconocido la esterilidad de los esfuerzos aislados que no se extienden a todas las ciudades y al campo. Estas constataciones tendrían como resultado el infundir a todos una mayor confianza en el porvenir. Cuando la victoria aparece segura un ejército es invencible»,

Tomando como base estas observaciones, la *Solidarité des Travailleurs* propone organizar la primera biblioteca social, la primera oficina de información, y que «todas las asociaciones existentes y también las disueltas (sindicatos obreros, cámaras de trabajo, sociedades de socorros mutuos, sociedades cooperativas de producción, de consumo, de crédito, de previsión, etc.) nos envíen sus estatutos, y la documentación de que dispongan con los resultados obtenidos. *La Solidarité des Travailleurs* se encarga de centralizar todas estas informaciones y de clasificarlas. Cualquier tipo de sociedad formará una sección especial, encargándose su secretario particular de catalogar todo el material que le será enviado, de estudiar detalladamente y con el máximo cuidado todos los informes recibidos, de redactar los suyos propios, investigar los gérmenes de vida que han originado la prosperidad de ciertas asociaciones y la causa de la muerte de grupos que ya no existen... Nuestra biblioteca se compone también de obras que tratan la cuestión social... las cuales, mediante la organización de una biblioteca circulante, prestaremos a las asociaciones que quieran consultarlas».

Se puede notar la economía de fuerza y de tiempo que habría permitido a las Bolsas del Trabajo la creación de un cierto número de oficinas del género. Añadimos que esto es de fácil realización y que bien pronto se complementará con la lectura y los subsidios educativos ya puestos a disposición de sus adherentes por parte de las Bolsas del Trabajo.

---

<sup>5</sup> *Plan de bibliothèque* de Suberbie, secretario en *L'ouvrier des Deux-Mondes*, n. 19, pág. 298.

d) *La prensa corporativa*. Cierta número de Bolsas de Trabajo publican mensualmente un boletín en el cual ilustran los procesos verbales de sus sesiones y diversas estadísticas sobre sus cursos profesionales, el movimiento sindical, etc. Además, se insertan también las actas de las sesiones del Comité federal, porque éste ya no tiene un órgano tras la desaparición, en 1899, de la revista de economía social, *Le Monde Ouvrier*.

Debemos confesar, no obstante, que la mayoría de estas publicaciones, de las que esperábamos mucho, no supieron realmente comprender y asumir sus funciones. Dos otras como máximo, los boletines de Nîmes y de Tours, *l'Ouvrier du Finistère*, se esforzaron por ayudar, en diversa medida, en las elucidaciones de los problemas económicos y sociales. Los otros no poseen información suficiente ni siquiera sobre el funcionamiento de las Bolsas del Trabajo que los publican.

Sin duda que la misión que incumbe a los secretarios de las Bolsas del Trabajo, excede a sus propias fuerzas, si no a su buena voluntad, y en fin consideramos más justo subrayar las misiones realizadas por ellos antes que destacar sus fallos. Sin embargo, la responsabilidad de su fallo en materia de periodismo les es plenamente imputable, porque dependía plenamente de ellos dar a los boletines utilidad e interés... sin ningún esfuerzo personal por su parte. Bastaba con publicar los informes, tal vez demasiado documentados, de sus comisiones de estudio, o hacer surgir de entre sus mismos adherentes aquellos colaboradores preciosos que nosotros mismos hemos encontrado y que habrían expuesto, tanto las condiciones de vida de los trabajadores, como las vicisitudes de los sindicatos, exponiendo sus puntos débiles y como contraste sus ventajas. Tales personas habrían enumerado los éxitos e investigado acerca de las derrotas propias, iniciando en suma en la actividad sindical a quienes la ignoran o la conocen poco.

Villemessant se revela psicólogo el día en que pretende que cualquier hombre es capaz de hacer por lo menos un artículo excelente. Esta concluyente afirmación la hemos comprobado nosotros mismos, al obtener de obreros que en principio no eran considerados capaces de hacerlo, interesantes monografías sobre asociaciones e incluso también estudios sobre cuestiones que apasionan al proletariado. ¡Cuántas veces hemos publicado crónicas sobre las Bolsas del Trabajo, de las que ellas mismas hubieran debido reservarse las primicias u ordenar la reproducción de las mismas! Que los periódicos corporativos no se lean realmente es una contrariedad por completo explicable, dado que nadie puede ser obligado a leer publicaciones desprovistas de interés. Pero depende de las Bolsas de Trabajo que las publican el dar a éstas una publicidad adecuada: ellas tienen efectivamente en su seno todos los elementos aptos para crear revistas que nada tendrían que envidiar a las revistas corporativas inglesas o americanas. Deben por consiguiente empezar a reunir toda esa riqueza potencial y así añadirán a todos los instrumentos de emancipación de que dispone, el instrumento esencial por excelencia: el periódico, en el cual se refleja el hombre con sus ansias de vida plena.

e) *La enseñanza*. No es de ayer la preocupación de los grupos corporativos por una enseñanza profesional debida a su propia iniciativa. Sin remontarse más allá de 1872 constatamos ya que ése era el objetivo de los fundadores del «Círculo de la Unión Sindical Obrera» y que todos los sindicatos de la época suscribieron con entusiasmo este proyecto. «Si volvemos a los orígenes -dice el Informe de la delegación- de los obreros marmolistas de París a la Exposición Universal de Lyon (1872), nos damos cuenta que desde el principio, una escuela sindical centra de diseño profesional fue considerada necesaria por un grupo de

trabajadores. Otros cursos, reputados útiles para todas las profesiones, debían organizarse posteriormente, de acuerdo con los recursos de los círculos.

«La primera reunión con este fin se debió a la iniciativa del ciudadano Ottin, escultor, quien presentó su proposición a los tallistas. Por ser el dibujo algo de utilidad esencial en este oficio, la cuestión se afrontó resueltamente. Luego, la cámara sindical de los obreros tapiceros ofreció el local de su propia sede para celebrar la sesión preparatoria del proyecto de escuela... De este modo -continuaba el informe- las cámaras sindicales que se prestaban recíprocamente un apoyo de ideas y conocimientos prácticos, aprendieron a reconocer en su propio seno a aquellas individualidades dignas de representarlas e igualaron los conocimientos específicos favoreciendo la inclinación de los mejor dotados frente a los menos favorecidos.»

Sin embargo, debido a los medios de que los sindicatos tenían que disponer para la organización de una enseñanza técnica, nada notable se llevó a cabo en este ámbito antes de la creación de las Bolsas de Trabajo. Mas apenas nacidas estas instituciones recuperaron el tiempo perdido y en el curso de los últimos quince años, han llevado a cabo verdaderos prodigios en lo que respecta a la organización y al funcionamiento de sus cursos para adultos. Hemos hecho notar anteriormente la opinión de Ed. Petit, que adjudicaba a las Bolsas del Trabajo que tenían cursos, el título de universidad de los obreros. Quien haya leído el libro publicado por Marius Vachon sobre la enseñanza industrial en Francia comprenderá la justicia de ese elogio.

En lo concerniente a la enseñanza, las Bolsas del Trabajo pueden dividirse en dos categorías: las que se limitan a la enseñanza profesional, teórica y práctica, y aquéllas que, más ambiciosas (precediendo en rigor a todas las demás), añadieron una enseñanza ecléctica, aplicada a conocimientos diversos.

No estamos en condiciones de exponer, ni siquiera sumariamente, todo lo que se hizo por una parte y por otra parte reaccionar, según la expresión de un miembro de las Bolsas del Trabajo de Toulouse<sup>6</sup> contra la tendencia dominante en la industria moderna, a hacer del aprendiz una manivela, un accesorio de la máquina, en lugar de ser un colaborador inteligente. Vachon consagró a este tema gran parte de su obra, y todavía no ha dicho todo. Nos limitaremos aquí a indicar las materias tratadas por algunas Bolsas de Trabajo y la opinión expresada por ellas sobre las funciones a las que aspiran en el campo de la enseñanza.

Entre las Bolsas del Trabajo de la primera categoría hallamos las de Saint-Etienne, Marsella, Toulouse. Marsella crea cursos nuevos: carpintería y ebanistería, metalúrgica, corte de calzado, cortadores de sastrería, tipografía y litografía. Saint-Etienne, además de estos dos últimos cursos crea los siguientes: geometría y diseño mecánico, geometría y dibujo de construcción, trazado de líneas curvas para calderos, hojalateros, tomos mecánicos, escuela de dibujo para carpinteros; aprendizaje para tejedores; costura, economía doméstica, aritmética; carrocería, barnizados, hilado, agrimensura y nivelación. La última estadística general, la del ejercicio 1899-1900 indica para el período comprendido entre el 1.º de octubre al 30 de junio, 597 lecciones de dos horas cada una. La media de alumnos es de 426. Todos los cursos, al adjudicarse los premios a los laureados en cada uno de los cursos de la Bolsa del Trabajo se organiza una

---

<sup>6</sup> Raynaud: *Etudes sur l'enseignement professionnel*.

fiesta familiar (concierto y baile) cuyas utilidades se destinan a la adquisición de material escolar en beneficio de los alumnos inscritos necesitados, o de los hijos de los inscritos<sup>7</sup>.

Montpellier organizó cinco cursos: zapatería, talla, ebanistería, peluquería y cocina. Toulouse, que gozaba de una subvención anual bastante sustanciosa abrió veinte y además un magnífico laboratorio tipográfico. El Consejo general del Alto Garona le destina anualmente 300 francos destinados a convertirse en premios para los alumnos y cuya distribución iba precedida por una exposición de los trabajos exigidos en el curso del año. Los cursos, que también eran frecuentados por soldados, se inspeccionaban cada día por los administradores del servicio. Por otra parte, los cursos dieron tales resultados que la Bolsa del Trabajo proyectó hacer participar a los alumnos en los concursos instituidos por el Ministerio de Comercio para la consecución de las bolsas de viaje.

Entre las Bolsas del Trabajo pertenecientes a la segunda categoría podemos nombrar las de París y Nîmes. En París cierto número de sindicatos adheridos a la *Unión del Sena* organizaron, de acuerdo con la Asociación politécnica que aporta los profesores, los cursos de electricidad industrial, de contabilidad comercial, de estenografía, dibujo, mecánica y química aplicada, de geometría práctica y de álgebra, de derecho comercial e industrial, de construcciones automovilísticas y, en fin de lengua alemana e inglesa. Es superfluo decir cual era el nivel de estos cursos, al haber aportado la politécnica, en materia de enseñanza, testimonios muy válidos. Es más dudoso el que los alumnos pudieran avanzar demasiado, y ello debido a razones atribuibles a la misma organización de la Bolsa del Trabajo de París.

En las Bolsas del Trabajo de provincias los cursos eran seguidos asiduamente y por las mismas personas todo el tiempo, porque estas Bolsas del Trabajo, en vez de ser como la de París<sup>8</sup>, vastos inmuebles en cuyo interior los inscritos no podían tener entre ellos sino relaciones difíciles o espaciadas, eran pequeños pero estimulantes focos de actividad sindical, en los cuales la relación y la colaboración son más fáciles y completas, siendo posible mantener cursos de verdadera *escuela*, que los alumnos se ven obligados, por así decirlo, a frecuentar. En París, por el contrario, los adheridos a los sindicatos, siendo en cierto modo ajenos a la administración de la Bolsa del Trabajo no pueden frecuentar regularmente sus cursos, que resulta una especie de conferencias libres. Por ello, el número de los alumnos es bastante variable, su asiduidad muy relativa y los resultados obtenidos menos óptimos de lo que fuera deseable.

Por otra parte, estos cursos son exclusivamente teóricos. El número excesivo de los sindicatos, concentrados en Rue du Châteaud'Eau y en Rue Jean-Jacques Rousseau (donde casi todas las oficinas están ocupadas por dos organizaciones) impiden pensar en la creación de cursos prácticos. Por esta razón muchos sindicatos, en particular los de los tipógrafos parisinos, de los mecánicos, obreros carroceros, de la pasamería, carpinteros, etc., tomaron la decisión de organizar, al margen de la Bolsa del Trabajo una enseñanza práctica cuyas funciones son notables.

La Bolsa del Trabajo de Nîmes es la que más ha hecho por el desarrollo simultáneo profesional y de una enseñanza complementaria relativa a diversas ramas del conocimiento humano.

---

<sup>7</sup> Informe leído en el congreso de 1900.

<sup>8</sup> Recordamos, a estos efectos, que originariamente el Consejo municipal de París comprendía, bajo la denominación genérica de Cámara del Trabajo, no sólo una cámara del trabajo central, sino también cierto número de instituciones anexas, repartidas en varios puntos de la capital. Este era el mejor sistema.

Su enseñanza técnica comprende la aritmética, la geometría, la mecánica, el dibujo técnico, la contabilidad, la geografía comercial, la legislación, la ciencia de los productos comerciales. La enseñanza complementaria comprendía la lengua española, la medicina y la cirugía práctica. Por otra parte, proyecta la creación de cursos de economía política y social, de higiene, de sociología y de filosofía. .

Quedará completo este breve resumen de la enseñanza ofrecida por las Bolsas del Trabajo, recordando que la de ClermontFerrand, obstaculizada hasta ahora por falta de recursos, en la organización de cursos profesionales, ofrece a sus adherentes todos los inviernos conferencias a cargo de profesores de la universidad local, que se ven muy concurridas.

Los resultados materiales producidos por estos diversos medios de difusión de conocimientos útiles se pueden inferir y no intentaremos por ello evidenciarlos. Ahora bien, ¿qué resultados han contribuido a determinar? ¿Cuáles fueron las consecuencias económicas? He aquí lo que se preguntaron las Bolsas del Trabajo en el congreso celebrado en Rennes. Si efectivamente la instrucción general tiene en cualquier circunstancia el poder de afinar los sentimientos del hombre, el perfeccionamiento técnico -por el contrario- en las condiciones de lucha creadas por las dificultades de la existencia, podría servir solamente para reforzar la inclinación propia, por otra parte comprensible, al egoísmo; y en este caso las Bolsas del Trabajo tendrían una función desorientadora: encontrándose finalmente como jefes de talleres o como pequeños empresarios, los viejos alumnos de las Bolsas podrían terminar situándose como adversarios de sus propios intereses.

Por otro lado, un caso muy similar se ha planteado ya en algunas ciudades a propósito de la formación de los aprendices; y antes de que el congreso de Rennes proclamase como principio que la enseñanza en las Bolsas del Trabajo debe servir, no para preparar aprendices, sino para perfeccionar a los obreros adultos y a aquellos jóvenes *que ya han penetrado en el laboratorio y en los talleres*, la Bolsa del Trabajo de Toulouse se había visto obligada a cerrar temporalmente su laboratorio tipográfico porque los aprendices que se habían formado en él sustituían, gracias a la diferencia salarial, a los obreros adultos en las empresas tipográficas de la ciudad.

Estas observaciones ayudan a comprender por qué posteriormente el congreso de 1900 se consideró obligado a establecer:

1. Si en la jurisdicción de cada una de las Bolsas del Trabajo los cursos profesionales han contribuido al aumento de los salarios;
2. Si han resuelto la capacidad técnica de los obreros en general;
3. Si los obreros que se han beneficiado han seguido siendo obreros y en comunidad de principios con sus compañeros de trabajo, o han pasado por el contrario a formar una reserva de jefes de talleres, encargados, vigilantes, etc.<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Sobre este último punto era de temer que la indagación acordada por el congreso de Rennes (J 898) resultara difícil, e incluso negativa, por no tener las Bolsas del Trabajo la costumbre de hacer inscribir en primer lugar a sus propios alumnos; más si hubiera tenido también como resultado el mostrar la utilidad de esta práctica, permitiendo así a todas las Bolsas del Trabajo, el conocer y seguir en sus vicisitudes a los expertos de las diversas profesiones, la indagación habría dado un resultado excelente.

A estas tres cuestiones respondió el congreso afirmativamente, y reconoció que, lejos de perjudicar a los esfuerzos hechos por la clase trabajadora en favor de la emancipación colectiva y simultánea de los trabajadores, la enseñanza profesional creada por las Bolsas del Trabajo produce moral y materialmente felices resultados.

Pero nuestra ambición no terminaba con este punto, y el alto nivel alcanzado por la enseñanza impartida en las Bolsas del Trabajo hizo nacer en nosotros el deseo de conseguir (lentamente, pero de manera segura), que todas las Bolsas del Trabajo tuvieran una escuela que se situase entre la escuela primaria y las sesiones de enseñanza «moderna» o «especial» de los institutos de instrucción secundaria. ¿Sorprendemos tal vez con estos propósitos a nuestros lectores? Cuál no será entonces su estupor cuando digamos que el más arduo de los problemas suscitados por esta idea no es la duración cotidiana de los cursos (Demolis ha afirmado con gran valor que las cuatro horas del aula y las seis horas de «estudio» impuestas en ciertos institutos que conocemos, son superfluas en sus dos terceras partes), ni siquiera el reclutamiento de los profesores, sino la adquisición de los indispensables recursos financieros. No obstante, y sin contar demasiado con problemáticas subvenciones municipales, tal vez encontremos estos recursos en la formación de las cooperativas escolares. Es innecesario añadir que en caso de éxito las Bolsas del Trabajo serán una biblioteca clásica inspirada en los principios socialistas.

Por lo demás, en materia de enseñanza cualquier audacia es legítima. Los cursos instituidos por las Bolsas del Trabajo no han dado como resultado solamente el hacer «buenos obreros». Dieron la ocasión de repartir premios, como dijo en agosto de 1889 el administrador de la Bolsa del Trabajo de Saint-Etienne, encargado de la distribución de aquéllos. Los premios tienen la ventaja de estimular a quienes siguen los cursos.

«Ellos se daban cuenta de las dificultades inherentes a la iniciación de cualquier trabajo y comprendían la importancia de esas horas de estudio, que les preparaban para la lucha que debían mantener la inteligencia contra la materia bruta: el hombre que sabe esto se respeta más a sí mismo... y en la medida en que toma conciencia de su valor, ennoblece el trabajo en vez de envilecerlo... »

«Cuántos más conocimientos poseamos -añade un redactor del periódico *l'Ouutier en voitures*- sobre todo lo que se refiere a las manifestaciones de la vida social, mayor fuerza de resistencia y de ataque tendremos para oponernos a nuestros opresores... y creo que instruyéndonos lo más posible nos acercamos más cada vez al ideal hacia el que caminamos, que es el de la emancipación total del individuo.»

FERNANDO PELLOUTIER. *Historia de las Bolsas del Trabajo*. Zero-Zyx. Madrid, 1978.