

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXVII. MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1913. NÚM. 644.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Ideales de reforma de nuestra Universidad, por *Guillermo Subercaseaux*, pág. 321.—El método de la escritura espontánea: Cómo lo descubrí, por *María Montessori*, pág. 327.—Notas pedagógicas: I. Presupuestos de Instrucción pública, página, 333.—II. Los laboratorios de paidología y las clínicas psicológicas, por *A. M. Aguayo*, página, 333.—Revista de revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *J. Ontañón y Valiente*, pág. 336.—Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. Barnés*, pág. 339.

#### ENCICLOPEDIA

Rozas y su época, por *D. Rafael Altamira y Crevea*, pág. 341.—El pensamiento americano y el pensamiento francés, por *M. Emile Boutroux*, página 348.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 352.

### PEDAGOGÍA

#### IDEALES DE REFORMA DE NUESTRA UNIVERSIDAD

por *Guillermo Subercaseaux*,

Catedrático de la Universidad de Santiago de Chile.

La Universidad está llamada á satisfacer dos grandes necesidades del progreso y del bienestar social. Es por una parte, la escuela en donde se forman los profesionales, la cátedra en donde se enseñan los conocimientos superiores de la ciencia, y es, ó más bien dicho, deber ser, como complemento indispensable de aquella su función pedagógica, el hogar donde los profesores consagran á las tareas de la investigación científica las mejores energías de su vida. Ambos fines, este que dice rela-

ción al avance del saber y aquel que se refiere á la enseñanza superior, se completan y armonizan mutuamente, porque los hombres dedicados de lleno al estudio y á la investigación científica, serán por lo regular los mejores profesores universitarios.

Así como la instrucción en sus grados primarios y secundarios debe ser principalmente educativa y normativa de la formación moral de los alumnos, la instrucción superior ó universitaria debe ser más bien científica, porque su fin principal es el de transmitir al estudiante las verdades del saber.

El educacionista de las escuelas primarias y secundarias debe procurar, ante todo, infundir en sus alumnos las normas de la moral para formar ciudadanos honrados, patriotas y laboriosos; el profesor universitario tiene por misión capital la de estudiar para saber, y en seguida, la de transmitir sus conocimientos á sus alumnos.

Esto de que el profesor universitario dedique buena parte de su actividad á las investigaciones del saber, ó sea, en otros términos, esto de que se reserve para los grandes sabios las cátedras de la enseñanza superior, ha sido un precioso contingente con que ciertas grandes Universidades de Europa y de América han contribuido al progreso de la ciencia. En efecto, ¿quién podría dedicar sus energías al estudio netamente científico de la Botánica, de la Física, de la Química, de la Economía política pura, etc., etc., y de tanta ciencia meramente especulativa, si no se le proporciona una renta para vivir y las instalaciones ó bibliotecas que para su labor

GENERAL LA BIBLIOTECA DE BARCELONA

son indispensables? La Universidad, al procurar que cada uno de sus profesores sea uno de esos sabios dispuestos al sacrificio de su vida en el desempeño de su misión científica, presta, pues, con ello, el doble y gran servicio social á que me he referido.

A esto deben su celebridad las grandes Universidades de Alemania, y por esto el título de profesor es en aquel país un gran honor.

Refiriéndome á la ciencia que yo profeso, puedo decir que los más reputados economistas de la Europa y aun de Norteamérica son, al presente, profesores universitarios. Wagner, Schmoller, Knapp, Menger, Wieser, Taussig, Kinley, Cauwés, Levy, y muchos otros, pueden ser citados como ejemplos.

Así, señores, concebida la Universidad como un faro de luz que proyecta la claridad de su saber, puede desempeñar su elevadísima misión rodeada del respeto que merecen las instituciones cuyos beneficios alcanzan á todas las clases sociales y á todos los partidos políticos.

He aquí, señores, nuestro objetivo: he aquí la meta de nuestras aspiraciones de reforma y progreso universitario.

¿Cuál es el medio para realizar entre nosotros este gran desideratum? ¿Qué deberemos hacer para convertir á nuestra Universidad en este foco sereno y prestigioso, que concentrando las mejores energías de la investigación científica ilumine la vida nacional y marque, á la vez, el camino del progreso?

No hay otro camino que el que hemos indicado los miembros de la llamada «Junta de Progreso Universitario», y que consiste en elegir un personal especialmente idóneo para formar con él la base del profesorado. Los candidatos que manifiesten tener las condiciones especiales requeridas, deberán perfeccionar sus conocimientos, si es necesario, en las mejores Universidades del extranjero, utilizando, al efecto, cierto número de becas ó pensiones de que dispondría cada Facultad. Así preparado el candidato, deberá gozar del derecho de ser nombrado profesor titular, sin tener que pasar por el bochornoso tamiz de los

empeños, de las súplicas y aun hasta de los cambullones que suelen, por desgracia, producirse en estos casos.

Todo criterio político, toda mala influencia social, debe desaparecer por completo, para dar únicamente paso al mérito, lo que equivale decir al talento y al trabajo.

Una Universidad que lograra, en esta forma, organizar su profesorado, no necesita de leyes que le fijen el camino de su acción; merece la más completa independencia, y sólo requiere dotarla de los recursos pecuniarios que sean necesarios.

Es, sin duda, una condición indispensable para alcanzar este fin, la de procurar al profesor una renta que le permita atender á las necesidades de su vida en forma conveniente.

Nosotros, los miembros de la «Junta de Progreso Universitario», no hemos pedido un aumento inmediato de los sueldos, por dos razones fundamentales. Primeramente, porque no hemos querido empequeñecer nuestra campaña, haciéndola aparecer como una exigencia personal del profesorado interesado; y en seguida, porque comprendemos sobradamente que el aumento de los sueldos no sería un remedio eficaz para convertir en un verdadero profesor á los que hasta el presente han vegetado, considerando sus cátedras como un apéndice honroso de la vida profesional. He aquí la razón por la cual pedimos que se atienda primeramente á la formación de un cuerpo de profesores, verdaderos especialistas, y que se les proporcione á la vez una situación rentística conveniente.

Hay que abandonar para siempre el sistema del profesor que toma su clase como un apéndice honroso de la vida profesional, del profesor que sólo atiende á la Universidad para asistir á la hora de su curso, y dedica después sus mejores preocupaciones y energías al ejercicio de su profesión con fines de lucro personal. Para que el profesor pueda ser el alma de la Universidad, debe pertenecerle en tal manera que le dedique una preferente y constante atención.

Dadme este cuerpo de profesores verdaderamente universitario, dadme una con-

gregación de hombres superiores dedicados á la tarea del estudio, al noble anhelo del saber, y yo os respondo que los rumbos de la enseñanza, los métodos pedagógicos, los sistemas de exámenes, en una palabra, todas las disposiciones de la vida universitaria, serán tan discretas que no necesitarán para nada de la tutela del Estado.

Los estudiantes universitarios deben además aprender á elaborar ellos mismos la ciencia del futuro con sus propias investigaciones; y para esto son de especial importancia los llamados trabajos de *seminario*, que no me cansaré de recomendar á nuestra Universidad. No basta el aprendizaje de los textos escritos, ni bastan tampoco las lecciones del profesor; es necesario además abrir al estudiante el camino para que se habitúe á investigar, él mismo, los problemas de su especialidad científica. Las conferencias del profesor transmiten al alumno el saber de su maestro; las tareas del seminario ó gabinetes de trabajos prácticos habilitan al estudiante, no solamente para convertirlo en un investigador de la verdad científica, sino también para habituarlo al trabajo de la vida práctica.

En el curso de conferencias el profesor expone ante sus alumnos el cuadro ya terminado, el edificio ya completo de su saber; en los trabajos de seminario, el estudiante se ejercita en los métodos que han servido para llegar á pintar dicho cuadro ó para llegar á construir el edificio. De esta manera ambos cursos se armonizan perfectamente en la tarea pedagógica de las Universidades modernas.

Para esto necesitamos instalaciones, gabinetes ó salas especiales donde los alumnos, dirigidos por sus profesores, encuentren los materiales más necesarios y tengan ciertas comodidades para su trabajo.

Estas salas de trabajos prácticos serían especialmente útiles en la escuela de derecho y ciencias sociales, porque estimularían á los estudiantes á realizar investigaciones para monografías de un carácter histórico, ó de observación de los hechos de la vida contemporánea, ó bien de ciertas generalizaciones de un carácter teóri-

co. Además, en estos mismos seminarios debería ejercitarse á los alumnos en el desempeño práctico de su profesión.

Ideas rancias, preocupaciones antiguas que por desgracia han echado raíz entre nosotros, han aconsejado llevar las influencias de la política hasta el seno mismo de las Universidades.

No, señores; es necesario reaccionar; al antiguo concepto de la Universidad conservadora, liberal ó radical, hay que oponer un nuevo rumbo ajeno por completo á las influencias de la política partidista, el *rumbo puro y exclusivamente científico*.

Yo quiero demostraros con la luz de la evidencia, que así como el profesor de Ciencias Naturales, de Química, de Patología, de Astronomía, etc., debe mantener su espíritu científico por completo ajeno á los rumbos de la política, de la propia manera el verdadero maestro de Ciencias sociales debe colocarse también en una región tan serena que no alcancen á perturbar su espíritu las influencias del partidismo.

La gran razón, la suprema razón para desterrar de las Universidades las influencias de todo espíritu de propaganda política, consiste, y oídlo bien, en *que las divergencias de los distintos rumbos de la vida política no dependen de la ciencia*. La ciencia social sirve de faro para alumbrar el camino del obrar. Las divergencias de la opinión dependen de los diferentes ideales ú objetivos que se persiguen, y estos ideales ú objetivos no nos son indicados por la ciencia. Los ideales morales, como las creencias religiosas, no son un producto de la investigación científica. Por tal motivo, dice el ilustre sociólogo alemán Lorenz von Stein, refiriéndose á la tan debatida cuestión del socialismo: «la ciencia no puede en manera alguna abanderizarse en pro de tal ó cual evolución, *porque no tiene ningún principio fundamental que pudiera servirle de norma primando sobre todos los demás*».

Cada vez que la ciencia se ha abanderizado en cierto rumbo de política social, ha salido de su terreno.

Es necesario que repitamos una y mil veces que la ciencia social en sí no es normativa de los actos humanos. La Moral, como arte de obrar, sí que lo es, por cuanto nos da reglas, nos fija normas para nuestra conducta, al señalarnos el camino del bien y procurar desviarnos del abismo del mal. La ciencia pura, es decir, las verdades que llegamos á sentar *como tales en el orden social*, merced al auxilio de nuestra inteligencia y de los hechos de la investigación positiva, son insuficientes para pretender con sólo ellas marcar un rumbo que pudiera llamarse con verdadero título el único científico del obrar social.

¿Qué nos puede decir la ciencia social sobre los diferentes partidos políticos? ¿Cuáles son al respecto las verdaderas luces del *Derecho Público* científico? Nos dice cuáles han sido los partidos políticos al través de la historia, y nos los muestra también en el cuadro de la época presente. Estudia sus características, las causales que los han originado, los fines ó ideales que las inspiran, los efectos ó resultados de su influencia. Pero sería un absurdo pretender que ella viniera en último término á marcarnos un rumbo con la autoridad infalible de la verdad; pues en tal caso correríamos el peligro verdaderamente grotesco y ridículo, de tener una ciencia conservadora, otra liberal, otra radical, otra socialista, otra nacionalista, etc., etc., y todas ellas haciéndose fuego entre sí.

Y de esta impotencia de la investigación científica en el orden social ó moral para llegar á fijar las normas supremas del obrar, se desprende también otra gran lección. Me refiero á la *tolerancia* y al *respeto* por las creencias de los demás. Sí, señores; esta es una virtud muy necesaria en medio de la divergencia de opiniones de creencias y de ideales de la época presente, que debe brillar especialmente en los centros de la más alta cultura, como lo es la universitaria.

He conocido y he tratado á algunos de los más reputados maestros de la ciencia social contemporánea, y podría decir que el espíritu de respetuosa tolerancia, de alto liberalismo, es en ellos una caracte-

rística, proporcional á su saber. En cambio, oid al improvisado de la ciencia, y lo escucharéis dogmatizar con la más inconsciente petulancia, como si poseyera la clave del conocimiento completo de todas las cuestiones que se le presentan.

Y en este error de abanderizar á la ciencia, no sólo han caído los legos en el saber social, sino que también los maestros mismos de la ciencia en muchas de sus escuelas históricas.

¿Cómo ha podido haber una ciencia económica, librecambista y otra proteccionista? ¿Cómo una individualista y otra socialista? La verdadera ciencia económica en sí no se abanderiza en ninguna de estas tendencias, y de esta manera sus verdades son tan incommovibles como las verdades de las Ciencias Naturales.

En mi cátedra universitaria de Economía Política, yo quiero llevar mi imparcialidad hasta tal punto, que jamás pretendo imponer rumbos invariables de política económica al criterio de mis alumnos. Se trata de la cuestión de la protección y del libre cambio, por ejemplo; yo me limito á dar á conocer el espíritu de ambas tendencias; expongo los ideales en que ellas se inspiran, los resultados que pueden producir. Estudio la filosofía del cosmopolitismo y la del nacionalismo, con la mayor imparcialidad de que soy capaz, y de la misma manera estudio el socialismo y el individualismo. Mis alumnos verán después, cuando perfeccionen su criterio económico y á la luz de las circunstancias de la vida práctica de su patria, cuál ha de ser el rumbo político que han de seguir.

Si como diputado soy nacionalista, porque, dadas las circunstancias de la vida de mis país, creo que necesitamos una cierta política económica tendiente á fomentar y proteger nuestra producción, como profesor y como hombre de ciencia, soy únicamente un investigador de la verdad científica.

Y para ilustraros aún más esta distinción entre lo que es la ciencia pura y la política económica, me bastará referirme á la cuestión tan debatida entre nosotros, del papel moneda. En mi libro sobre la ma-

teria, recientemente publicado, sólo persigo el fin científico puro de dar á conocer este sistema monetario, sus orígenes y su naturaleza. En él no soy «orero» ni «papelero»; procuro huir de todo sentimiento político que pudiera perturbar mi raciocinio, y convertirme en abogado que alega por su causa, como sucede en las conferencias, folletos y discursos de la vida política. Como diputado, sin embargo, he tenido mi política monetaria, aconsejando rumbos determinados para mejorar las condiciones de nuestra moneda.

Si nosotros tuviéramos la suficiente densidad de la población para poder establecer una más perfecta división del trabajo, sería sin duda, un desiderátum que el profesor universitario no tuviera que distraer su tiempo en ninguna campaña de la vida política partidarista. De esta manera podría dedicar mejor las energías de su trabajo á la noble tarea de la investigación científica. Por este motivo, rara vez los grandes sabios de las Universidades europeas se sientan en los sillones parlamentarios.

Cuando, como muchas veces se ha repetido entre nosotros, se dice que debemos procurar llevar al seno del Congreso á los profesores de la Universidad, yo he pensado que esta medida podría producir buenos efectos en la composición del Parlamento: las luces del saber ilustrarían muchos debates. Pero también he pensado que la Universidad en sí, lejos de ganar, perdería más bien, mezclando y distraendo su profesorado en las luchas de la vida política.

Una cosa es la ciencia social y otra la política social. Una cosa es el profesor universitario, y otra distinta es el político de la vida práctica. El estadista del presente necesita, sin duda, de las luces de la ciencia, sea cual sea su orientación en la política; pero esto no quiere decir en manera alguna que la ciencia pudiera afiliarse ella misma en las banderas de la política. Y por lo que á mí respecta, y como profesor universitario, lamento tener que mezclarme en las cuestiones de la vida política, á pesar del criterio de independencia que en ella observo.

La serenidad de la ciencia social, la suprema imparcialidad con que debe revestírsela, está reñida con los propósitos de propaganda política, por más bien inspirados que ellos sean.

El profesor universitario debe ser un libre y sereno investigador de la verdad, lo que dista infinitamente de semejarse á un libre propagandista de sus ideales políticos, económicos ó sociales. El maestro que expone lo que sabe, no lleva más propósito que el de darlo á conocer á sus discípulos; el propagandista de una doctrina busca argumentos para defenderla más como abogado de una causa que como investigador de una verdad. Por este motivo el politiquero en las Universidades es como la polilla que las carcome y debilita.

Si las investigaciones de la ciencia hubieran podido marcarnos los ideales ó leyes del obrar social, como la Astronomía nos ha marcado las leyes del movimiento planetario; si con la claridad de la verdad comprobada pudiéramos fijar los ideales de la vida política, económica y social, bien podríamos pensar en ir resucitando las instituciones inquisitoriales para castigar á los ignorantes ó á los audaces que pudieran atreverse á levantar su voz contra los dictámenes de la ciencia.

Cada vez que la ciencia ha pretendido poseer semejante orden de leyes del desenvolvimiento social, pronto el edificio levantado sobre cimientos hipotéticos se ha visto obligado á caer desplomado ante los golpes de la crítica. Así cayó la teoría de los fisiócratas y así también yace derrumbada la de la evolución materialista de la historia de K. Marx.

La ciencia social así concebida es un faro que nos ilumina en los rumbos del obrar, faro que puede llevar en sus manos el radical y el conservador, el individualista y el socialista, el cosmopolita y el nacionalista. Sí, señores, con la misma luz del conjunto de las verdades científicas conocidas por el saber social se puede marchar por diversos caminos que conducen á los diferentes ideales del orden moral, económico ó social. Con el faro de la ciencia se puede iluminar el nacionalismo atrope-

llador de un Bismark, así como también el tranquilo liberalismo de un Gladstone.

Los ideales que perseguimos en nuestros actos (productos de diversos factores como son los principios morales, las creencias religiosas, los intereses económicos, etcétera), son la brújula que marca los rumbos del obrar social. La ciencia es sólo el faro que ilumina nuestro camino. Es verdad que su luz, tanto más convincente cuanto más serena, puede tener cierta influencia en la modificación misma de nuestros ideales; pero no por esto podrá pretenderse que la ciencia pueda fijarnos en definitiva los ideales del obrar social. El hombre que pidiera á la ciencia pura los rumbos de su obrar, prescindiendo de la consideración de ciertos ideales, sería tan insensato como el navegante que, prescindiendo del conocimiento de su camino ó de los rumbos de su brújula, pretendiera navegar ateniéndose únicamente á las indicaciones de la claridad solar. El que tiene un camino y un punto á donde ir, se vale de la luz para recorrerlo; el que no tiene rumbos ni objetivos, vaga incesantemente aun cuando tenga luz que lo ilumine. *Pues bien: la Universidad sólo puede darnos la luz de la ciencia social. Si pretendiera ir más allá, señalándonos los rumbos de la política social, abandonaría la superioridad de su misión, perdería su imparcialidad y se convertiría en tribuna vulgar de propaganda.*

Alguno de vosotros me dirá que si la Universidad católica es la ciudadela conservadora, la del Estado debe ser mantenida como la liberal ó radical. Error profundo; si la Universidad católica se pone el pie forzado de elegir su profesorado entre los miembros de un partido político, si pretende dar un rumbo determinado á su política social, la Universidad del Estado, por su parte, no debe tomar la revancha pueril de entregarse en las manos de otro partido, sino que, muy por la inversa, haciendo uso de su preciosa libertad, debe decir: *«Aquí se alberga la ciencia en general sin distinción de colores políticos, ni de rumbos sociales ó eco-*

*nómicos. Aquí entra al profesorado, no el miembro de un partido, sino el candidato que se impone por su talento y preparación. Si allá se investiga en la ciencia con anteojos de un color determinado, aquí no tenemos pie forzado alguno para realizar nuestras investigaciones.»* Ya veis, queridos estudiantes, cómo la Universidad del Estado puede aprovechar su libertad para constituirse en hogar sereno de la ciencia, cuya luz resplandezca para todos los partidos, y se extienda por todas las capas sociales. Para los que nos preocupamos desinteresadamente del verdadero progreso universitario, la existencia de la Universidad católica, lejos de ser una amenaza para la del Estado, es un estímulo más para su progreso.

La verdad es que bajo el pretexto del mantenimiento de ciertos ideales de nuestro doctrinarismo político, se nos está condenando á soportar el mecanismo enmohecido de una Universidad que si satisface á ciertos espíritus estrechos y anticuados de nuestra vida política, no puede sino desesperar á los que anhelamos con espíritu superior el progreso de las ciencias y el engrandecimiento nacional.

Reformemos nuestra Universidad removiendo el viejo marco de hierro que la mantiene ligada á la ley de 1879, y sin prestar atención ni á conservadores, ni á liberales, ni á radicales, echemos los cimientos de nuestra futura Universidad, atendiendo únicamente á los nobles propósitos que inspiran á la Junta de Progreso Universitario.

*Formemos el profesorado verdaderamente científico y demos independencia, libertad y recursos á nuestra Universidad, sin temor alguno de que pueda abusar de su potencia.*

No sé, señores, si seré bien comprendido de todos mis oyentes en este momento. Pero lo que sé muy bien, es que yo he venido á vosotros á daros á conocer los verdaderos rumbos de la futura Universidad científica, como la comprenden al presente los grandes centros de la cultura europea y norteamericana. Mis ideas res-

pecto á la naturaleza de las ciencias sociales, que pueden parecer un tanto raras á ciertos espíritus formados al calor de un dogmatismo científico ya pasado de moda, son, señores estudiantes, las mismas que al presente profesan y por las cuales luchan los más modernos é inteligentes economistas y sociólogos europeos.

Si tuviera la desgracia de no ser comprendido debidamente desde luego, andando el tiempo y á medida que las ondas de la cultura y del saber vayan atravesando las crestas de la cordillera para llegar hasta nosotros, se me hará justicia, y la semilla que hoy lanzo comenzará entonces á germinar.

Establecido en la Universidad el solo y único espíritu de la verdad en la ciencia, brillará en sus aulas la luz apacible del saber, y en el corazón de sus profesores, los nobles impulsos del que dedica su existencia al progreso de la ciencia.

Una Universidad así constituida es de por sí un foco de moralidad, un ejemplo de trabajo y de esfuerzo en el progreso, que en ciertas ocasiones suele llegar hasta el heroísmo. ¡Sí, señores, hasta el heroísmo!

Conocido es el caso de un profesor de Patología de la Universidad de Berna. El Dr. Vogt, que á pesar de su avanzada edad siempre dictaba con brillo sus afamadas lecciones, tenía la costumbre invariable de presentar todos los días un enfermo ante sus alumnos. Un día, sin embargo, contra toda su costumbre, llegó solo; y con el buen humor de siempre, después de conversar afablemente con algunos de sus discípulos, empieza su lección anunciando que va á explicar lo que es la pulmonía entre los ancianos.

Dió una conferencia de admirable nitidez y precisión científica. Insistió mucho en la particularidad del muy pequeño número de síntomas que revelan la neumonía en el anciano, hasta el punto de que muchos de los enfermos asemejan estar completamente sanos. Recomendó con insistencia á sus alumnos la necesidad de examinar cuidadosamente al doliente, para evitar que la traidora enfermedad pase

desapercibida. Por último, cuando la hora avanzaba y llegaba el momento de concluir, díjoles con voz entera: «Señores, no os he traído hoy, como de costumbre, un enfermo á la sala, porque ese enfermo soy yo». «Las lesiones pulmonares de que os he hablado, las he comprobado perfectamente en mí mismo.»

Y agregó con voz firme y serena:

«¡Esta será mi última lección! ¡Pasado mañana estaré, seguramente, muerto!» ¡Y así sucedió!

Este es, señores, el héroe universitario! El caso no necesita comentarios.

La Universidad de Chile tiene también su héroe de la ciencia. Allí, á pocos metros de distancia, encontró su tumba mi gran profesor de Química, mi inolvidable maestro el Dr. Schulze, que al caer víctima de sus propios experimentos de investigación científica, en vez de desfallecer, abatido por el pánico de la muerte, marca con mano firme la fórmula del veneno en la pizarra, recordando con admirable valor en momento tan supremo el más noble y desinteresado cumplimiento de un deber.

## EL MÉTODO DE LA ESCRITURA ESPONTÁNEA

CÓMO LO DESCUBRÍ (1),

por *María Montessori*.

Aun ahora se sigue creyendo que para aprender á escribir, el niño debe comenzar haciendo palotes verticales. Tal convicción es muy corriente. Sin embargo, no parece natural que para escribir las letras del alfabeto, en su mayoría redondeadas, sea necesario empezar con líneas rectas y ángulos agudos.

Con toda buena fe nos maravillábamos de que con la angularidad y tiesura el principiante no llegase á trazar con facilidad la bella curva de una *o*. No obstante, ¿con qué esfuerzo de nuestra parte y de la suya se le obliga á llenar páginas y más páginas con rígidas líneas y ángulos agudos?; ¿á

(1) Véanse los números VII y VIII de *La Instrucción primaria*, de la Habana.

quién se debe esta idea, venerable por su edad, de que el primer signo que debe trazarse ha de ser una línea recta? ¿Y por qué evitamos preparar curvas como preparamos ángulos?

Permítasenos por un momento apartarnos de tales prejuicios y proceder de un modo más sencillo. Puede ser que logremos libertar á las futuras generaciones de todo esfuerzo en lo que se refiere á aprender á escribir.

¿Es necesario comenzar á escribir haciendo palotes verticales? Un instante de clara y lógica reflexión basta para facilitarnos la respuesta: no. El niño hace un muy penoso esfuerzo realizando ese ejercicio. Los primeros pasos deberían ser los más fáciles y el trazo hacia arriba y abajo es, por el contrario, uno de los más difíciles de todos los movimientos de la pluma. Sólo un calígrafo profesional podría llenar una página entera conservando la regularidad de los trazos; pero una persona que escribe tan sólo moderadamente, bien podría apenas completar una página de escritura presentable. En efecto, la línea recta es única como exposición de la más corta distancia entre dos puntos, mientras que cualquier desviación de esa dirección significa una línea que no es recta. Esas infinitas desviaciones son por eso más fáciles que aquel trazo que implica la perfección.

Si á un número de adultos ordenásemos trazar una línea recta sobre un pizarrón, cada persona ejecutaría una larga línea en una dirección distinta, empezando algunos de un lado, otros de otro y casi todos lograrían hacer una línea recta. Si pidiésemos que la línea fuese trazada en una dirección particular, partiendo de un punto determinado, la habilidad puesta de manifiesto en un principio disminuiría grandemente y advertiríamos muchas más irregularidades ó errores. Casi todas las líneas serían largas, porque el individuo necesita reunir sus esfuerzos con el propósito de lograr hacer su línea recta.

Pidamos que esas líneas sean cortas y dentro de límites precisos, y los errores crecerán, porque restringiríamos el impe-

tu que ayuda á conservar la dirección definida. En los métodos ordinariamente usados en la enseñanza de la escritura, agregamos á tales limitaciones la restricción de que el instrumento para escribir debe tomarse de cierto modo, no como el instinto aconseja al individuo.

Así, nos aproximamos de manera consciente y restringida al primer acto de la escritura, que debería ser voluntario.

En esta primera escritura pedimos, además, que los trazos se conserven paralelos, haciendo la tarea del alumno difícil y estéril, puesto que no tiene un propósito para el niño, que no comprende el sentido de todos estos detalles.

He observado en los cuadernos de los niños deficientes en Francia (Voisin menciona también este fenómeno), que las páginas de trazos verticales, aunque comenzados con este intento, terminan en líneas de C. Manifiesta esto que el niño deficiente, cuya inteligencia resiste menos que la del normal, agota poco á poco el esfuerzo inicial de imitación y el movimiento natural gradualmente se sustituye al que es forzado ó estimulado. Así, las líneas rectas se trasforman en curvas cada vez más parecidas á la letra C. Tal fenómeno no aparece en los cuadernos de los niños normales, porque resisten mediante el esfuerzo hasta el fin de la página, y así queda escondido, como sucede á menudo, el error didáctico.

Observemos los dibujos espontáneos de los niños normales. Cuando, por ejemplo, recogiendo una ramilla caída trazan figuras en las callecillas enarenadas del jardín, nunca vemos líneas rectas cortas, sino largas y diversamente entrelazadas curvas.

Que los trazos verticales preparen para la escritura alfabética parece increíblemente ilógico. El alfabeto está hecho de curvas, ¿por qué nos preparamos para ello aprendiendo á hacer líneas rectas?

Pero, dirá alguno, en muchas letras del alfabeto existen las líneas rectas. Cierto, pero no hay razón para que principiando á escribir elijamos uno de los detalles de una forma completa. Podemos analizar los signos alfabéticos de ese modo, descubriendo



rectas y curvas, como analizando el discurso encontramos reglas gramaticales. Pero todos hablamos independientemente de tales reglas; ¿por qué no podríamos escribir independientemente de tal análisis y sin la ejecución separada de las partes que constituyen la letra? Triste sería, en efecto, si sólo pudiésemos hablar después de haber estudiado la gramática; sería lo mismo que exigir antes de mirar las estrellas en el firmamento, el estudio del cálculo infinitesimal; es la misma cosa creer que antes de enseñar á un idiota á escribir debemos hacerle entender la derivación de las líneas y los problemas de geometría.

Igualmente dignos de compasión somos cuando para escribir debemos seguir analíticamente las partes que constituyen los signos alfabéticos. De hecho, el esfuerzo que creemos ser un acompañamiento necesario del aprendizaje de la escritura es un esfuerzo puramente artificial, ligado, no á la escritura, sino á los métodos con que se enseña.

A este respecto debemos abandonar todo dogma. No tomemos en cuenta ni la cultura ni la costumbre. Aquí no estamos interesados ahora en conocer cómo la humanidad comenzó á escribir, ni cuál puede haber sido el origen de la escritura misma. Dejemos á un lado la convicción, adquirida por un prolongado uso, de la necesidad de comenzar la escritura haciendo trazos verticales y procuremos ser tan claros y desprejuiciados como la verdad que buscamos.

.....

De hecho, cuando emprendí mis experimentos con los niños normales, si hubiera pensado en dar nombre á ese nuevo método de escritura, le hubiera llamado, sin saber cuales fueren sus resultados, el Método Antropológico. Ciertamente, inspiraron el método mis estudios antropológicos, pero me ha dado la experiencia, como una sorpresa, otro título que me parece natural: «El método de la escritura espontánea».

Mientras enseñaba á niños deficientes, sucedió que observé el siguiente hecho: una niña idiota de 11 años, que poseía una fuerza normal y poder motor en sus manos, no podía coser, ni siquiera dar el primer

paso del zurcido, que consiste en pasar la aguja primero por encima, y luego por debajo de la trama, ya levantando, ya dejando un número de hilos.

Puse á la niña á tejer con las esterillas de Froebel, en las cuales una tira de papel es enhebrada transversalmente dentro y fuera, entre tiras de papel verticales, fijas por los extremos. Llegué á encontrar la analogía entre ambos ejercicios y me interesé en mi observación de la niña. Cuando adquirió habilidad en el tejido de Froebel, la volví de nuevo á la costura, y vi con placer que ahora podía seguir el zurcido. Desde aquel día nuestras clases de costura comenzaron con un curso regular del tejido froebeliano.

Vi que los movimientos necesarios de la mano al coser se habían preparado sin que la niña hubiese cosido y que habíamos encontrado el camino de enseñar al niño el *cómo* antes de hacerle ejecutar una tarea. Vi, especialmente, que los movimientos preparatorios podían ampliarse y reducirse á un mecanismo por medio de ejercicios repetidos, no en la obra misma, sino en lo que prepara para ella. Los alumnos podían llegar á una obra real, aptos para ejecutarla, sin haber puesto antes directamente sus manos en ella.

Pensé que así podía preparar para la escritura y me interesó la idea enormemente. Me maravillé de su sencillez y casi me fastidió el no haber pensado antes en el método que me había sido sugerido por la niña que no podía coser.

Efectivamente, viendo que había enseñado á los niños á tocar los contornos de las figuras geométricas planas, tenía ahora que enseñarles á tocar con los dedos las formas de las letras del alfabeto.

Me hice un hermoso alfabeto de escritura corriente, cuyas minúsculas eran de 8 centímetros y las mayúsculas en proporción. Estas letras eran de madera, con medio centímetro de espesor, pintadas, las consonantes con esmalte azul, y con rojo las vocales. El reverso de estas letras, en vez de hallarse pintado, estaba cubierto con bronce para hacerlas más durables. Teníamos tan sólo un ejemplar de este al-

fabeto de madera, pero teníamos un número de tarjetas sobre las cuales estaban pintadas las letras con los mismos colores y dimensiones de las de madera. Estas letras pintadas estaban arregladas sobre las tarjetas en grupos, de acuerdo con el contraste ó la analogía de la forma.

Correspondiendo á cada letra del alfabeto, teníamos una pintura que representaba un objeto cuyo nombre comenzaba con esa letra. Por encima del cuadro, la letra, que estaba pintada en gran tamaño, y cerca de ella, la misma letra, mucho más pequeña y en su forma impresa. Servían estos cuadros para fijar el recuerdo del sonido y de la letra, y la pequeña letra impresa, unida á la manuscrita, servía para pasar á la lectura del libro. Estos cuadros no representaban una nueva idea, sino que completaban un arreglo que antes no existía. Tal alfabeto era indudablemente muy caro, y hecho á mano, su costo subía á 50 dólares.

La parte interesante de mi experimento era que después de haber enseñado á los niños cómo colocar las movibles letras de madera sobre las pintadas en grupos sobre las tarjetas, les hacía tocarlas varias veces del modo como se escribe correctamente.

Multiplicaba estos ejercicios de diversas maneras y los niños aprendían así á ejecutar los movimientos necesarios para reproducir la forma de los signos gráficos, sin escribir.

Me sorprendió una idea que hasta entonces no había llegado á mi mente; esto es: que al escribir hacemos dos distintas formas de movimiento, porque al lado del movimiento por el cual la forma se reproduce hay también el de la manipulación del instrumento con que se escribe. Y en efecto, cuando los niños deficientes llegaban á ser hábiles para tocar todas las letras según la forma, no sabían todavía cómo tomar un lápiz. Tomar y manejar un palillo con seguridad corresponde á la adquisición de un mecanismo muscular especial, que es independiente del movimiento para escribir; debe, de hecho, ir paralelamente con los movimientos necesarios para producir todas las varias formas de letras. Es, pues, un mecanismo distinto que debe

existir junto con la memoria motora de los signos gráficos por separado. Cuando provocaba en los deficientes los movimientos característicos para escribir, haciéndoles tocar las letras con sus dedos, ejercitaba mecánicamente los senderos psicomotores y fijaba la memoria muscular de cada letra. Faltaba ahora la preparación del mecanismo muscular necesario para tomar y manejar el instrumento de la escritura, lo que conseguí añadiendo dos períodos al ya descrito. En el segundo período el niño tocaba la letra, no sólo con el índice de su mano derecha, sino también con éste y con el de en medio juntos. En el tercer período tocaba las letras con un bastoncillo de madera tomado como pluma para escribir. En resumen: les hacía repetir los mismos movimientos, ya con, ya sin el instrumento.

He dicho que el niño tenía que seguir la imagen visual de la letra esbozada. Verdad es que su dedo estaba ejercitado cuando seguía los contornos de las figuras geométricas; pero no era esto una preparación suficiente. En efecto: aun nosotros los adultos, cuando trazamos un diseño á través del vidrio ó de papel para calcar, no podemos seguir perfectamente la línea que vemos y á lo largo de la cual deberíamos pasar nuestro lápiz. El diseño debería suministrar alguna especie de contralor, alguna guía mecánica para el lápiz, con el objeto de seguir exactamente el trazo, sensible, en realidad, tan sólo para el ojo.

Por eso los deficientes no siempre siguen el diseño exactamente ni con el dedo ni con el bastoncillo. El material didáctico no ofrecía contralor alguno en el trabajo, ó más bien ofrecía solamente el incierto de la mirada del niño, que debía, para estar seguro, ver si el dedo continuaba sobre el signo ó no. Pensé que para que el niño siguiese los movimientos con más exactitud y para guiar la ejecución más directamente, necesitaba preparar letras de modo que ofreciesen un seguro dentro del cual pudiese correr el bastoncillo. Hice los diseños para este material; pero resultándome muy cara la obra, no llevé adelante mi plan

.....

«Hallándonos en este punto, presentamos las tarjetas que contienen las vocales pintadas de rojo. El niño ve figuras irregulares pintadas de este color. Le damos las vocales en madera y le hacemos superponer éstas sobre las pintadas en la tarjeta. Le hacemos tocar las vocales de madera del modo como se escriben, y le damos el nombre de cada letra. Están arregladas las vocales sobre las tarjetas según la analogía de forma:

o e a  
i u

Luego decimos al niño, por ejemplo: «Busque la o». «Póngala en su lugar». Después: «¿Qué letra es ésta?». Aquí descubrimos que muchos niños equivocan las letras si sólo las ven.

»Sin embargo, las reconocen cuando las tocan. Muy interesantes observaciones pueden hacerse, que revelan los varios tipos individuales: visuales, motores.

»Hacemos tocar al niño las letras dibujadas sobre las tarjetas empleando primero el índice, luego éste y el de en medio juntos, luego el bastoncillo de madera cogido como una pluma. La letra debe ser seguida como cuando se escribe.

»Las consonantes, pintadas de azul, están arregladas sobre las tarjetas de acuerdo con la analogía de la forma. Anexo á esta tarjeta hay un alfabeto movable en madera azul, cuyas letras deben colocarse sobre las consonantes, como lo fueran sobre las vocales. Agregado á este material hay otra serie de tarjetas, en donde, al lado de la consonante, está pintada una figura cuyo nombre comience con esa letra particular. Junto á la letra manuscrita, hay una más pequeña impresa, pintada del mismo color.

»El maestro, nombrando la consonante según el método fonético, indica la letra y luego la tarjeta, pronunciando los nombres de los objetos pintados aquí y dando énfasis á la primera letra, como, por ejemplo, *p—pan*; «Deme la consonante *p*». — «Póngala en su lugar». — «Tóquela»; etc. En todo esto estudiamos los *defectos lingüísticos* del niño.

»Siguiendo la letra como cuando se escribe, se da principio á la educación muscular que prepara para escribir. Una de nuestras niñas, enseñada por este método, ha reproducido todas las letras con la pluma, aunque no las conocía todas aún. Las hacía de cerca de 8 centímetros de altura y con sorprendente regularidad. Esta niña también es hábil para los trabajos manuales. El niño que mira, reconoce y toca las letras como cuando se escribe, se prepara simultáneamente para leer y escribir.

»Tocando las letras y mirándolas al mismo tiempo, se fija la imagen más rápidamente por medio de la cooperación de los sentidos. Más tarde, sepáranse los dos hechos; el mirar se hace leer, el tocar se hace escribir. Según el tipo individual, algunos aprenden á leer primero, otros á escribir.»

Así fué como, por el año 1899, inicié mi método para leer y escribir sobre las líneas fundamentales que sigue aún. Con gran sorpresa noté la facilidad con que un niño retardado, á quien un día di un pedazo de tiza, trazó sobre el encerado con mano firme las letras del alfabeto entero, siendo la primera vez que escribía.

Había sucedido esto mucho más pronto de lo que había supuesto. Como dije, algunos de los niños escribían las letras con una pluma, y, sin embargo, no reconocían ninguna de ellas. He observado también en los niños normales que el sentido muscular se desarrolla más fácilmente en la infancia, y esto hace la escritura más sencilla para los niños. No así con la lectura, que requiere una instrucción más prolongada y que demanda un desarrollo intelectual superior; desde luego que se trata de la interpretación de signos y de la modulación de acentos de la voz, á fin de que la palabra pueda ser comprendida. Y todo esto es una tarea puramente mental, mientras que al escribir, cuando se le dicta, el niño traduce materialmente los sonidos en signos y ejecuta movimientos, cosa que siempre es fácil y agradable para él. La escritura se desarrolla en el niño con facilidad y espontaneidad análogas á las que

encuentra en el desarrollo del lenguaje oral — que es una traducción motriz de sonidos audibles. La lectura, por el contrario, forma parte de una cultura intelectual abstracta, que es la interpretación de ideas contenidas en símbolos gráficos, que tan sólo se adquiere más tarde.

Mis primeros experimentos con niños normales comenzaron en Noviembre de 1907.

En las dos «Casas de Niños», en San Lorenzo, desde la fecha de sus respectivas instalaciones (una en 6 de Enero y en 7 de Marzo la otra), he usado nada más que juegos de la vida práctica y de la educación de los sentidos. No ofrecía ejercicios de escritura, porque, como todo el mundo, tuve el prejuicio de que es necesario comenzar lo más tarde posible la enseñanza de la lectura y la escritura, y que, en todo caso, había que evitarla antes de los 6 años.

Pero los niños parecían pedir alguna conclusión de los ejercicios que les habían desarrollado ya intelectualmente de un modo particular.

Sabían cómo vestirse y divertirse y bañarse por sí solos; sabían cómo limpiar los pisos, sacudir los muebles, arreglar el cuarto, abrir y cerrar cajas, manejar las llaves en las diferentes cerraduras; podían colocar los objetos en los aparadores con orden perfecto; cuidar plantas; sabían observar cosas y reconocer objetos con sus manos. Unos cuantos de ellos se dirigieron á nosotros para pedirnos que les enseñásemos á leer y á escribir. Algunos de ellos, á pesar de nuestra negativa, vinieron á la escuela y con orgullo nos mostraron que sabían hacer una *o* en el encerado.

Finalmente, muchas madres vinieron á rogarnos, como un favor, que enseñásemos á escribir á los niños, diciendo: «Aquí en las Casas de los Niños los chicos se despiertan y aprenden tantas cosas con facilidad, que si usted los enseña á leer y escribir, lo aprenderán pronto y se les ahorrará esa larga fatiga de aprenderlo en la escuela elemental.» Esta fe de las madres de que los chicos aprenderían á leer y á escribir sin fatiga, produjo una fuerte impresión en mí. Pensando en los resultados

que obtuve en la escuela para deficientes, decidí, durante las vacaciones de Agosto, hacer un ensayo: el recomendar las tareas de Setiembre. Reconsiderado esto, pensé que sería mejor continuar la obra interrumpida en este mes y no empezar la lectura y la escritura sino en Octubre, cuando se abrían las escuelas elementales. Esto ofrecía la ventaja de permitirnos comparar el progreso de los niños del primer grado elemental con el realizado por nosotros, que comenzábamos la misma asignatura al mismo tiempo.

En Setiembre comencé á buscar quien pudiese construirme los materiales didácticos; pero no encontré quien quisiera hacerlo. Deseaba tener un alfabeto tan espléndido como el empleado para los deficientes. Abandonando esto, quise contentarme con las ordinarias letras esmaltadas, que se usan en las vidrieras de las tiendas; pero no me fué posible encontrarlas en su forma manuscrita. Mis contrariedades fueron muchas.

Así pasó todo el mes de Octubre. Los niños del primer grado elemental habían llenado ya páginas de palotes verticales, mientras los míos continuaban esperando. Decidí entonces cortar grandes letras en papel, y que uno de mis maestros las pintase por un lado de color azul. Pensé que para el tacto de las letras sería bien recortar el alfabeto en papel de lija y pegar cada letra en tarjetas lisas, con el propósito de construir de ese modo objetos que hablasen al sentido del tacto, como en los primitivos ejercicios.

Sólo después que realicé estas cosas tan sencillas me di cuenta de la superioridad de este alfabeto respecto de aquel magnífico que usé para mis deficientes, y en persecución del cual gasté dos meses. Si rica hubiera sido, habría adquirido aquel hermoso pero estéril alfabeto del pasado. Deseamos las viejas cosas, porque no podemos entender las nuevas, y buscamos siempre aquel esplendor que pertenece á las cosas que declinan, sin reconocer en la humilde sencillez de las nuevas ideas el germen que se desarrollará en el futuro.

Comprendí que un alfabeto de papel fá-

cilmente podría multiplicarse y emplearse por muchos niños á la vez, no sólo para el reconocimiento de las letras, sino para la composición de las palabras. Vi que en el alfabeto de papel de lija había encontrado guía para los dedos que tocaban la letra, y se produjo esto de tal modo, que no sólo con la vista, sino también con el tacto, se hacía directamente la enseñanza del movimiento para la escritura con exactitud de contraste.

En la tarde, después de las clases, mis dos maestros y yo nos sentábamos con gran entusiasmo á recortar letras en papel de escribir y en papel de lija. Pintábamos las primeras de azul y montábamos las otras sobre tarjetas, y mientras trabajábamos, en mi mente se desarrollaba una clara visión del método en toda su perfección, tan sencillo, que me hizo sonreír al pensar que no lo hubiese visto antes.

La historia de nuestros primeros ensayos es muy interesante. Un día enfermó uno de los maestros y envié como sustituta á una de mis alumnas, la Srta. Ana Fideli, profesora de Pedagogía en una Escuela Normal. Cuando al final del día fuí á verla, me mostró dos modificaciones del alfabeto que ella había hecho. Consistía la una en colocar detrás de cada letra una tira transversal de papel blanco, de manera que el niño pueda reconocer la dirección de la letra, que él á menudo vuelve de uno y otro lado. La otra consistía en hacer una caja de cartón, en donde cada letra pueda colocarse en su compartimiento, en vez de situarse en una masa confusa, como al principio. Todavía conservo esa ruda caja, hecha de un viejo cartón grueso que la señorita Fideli había encontrado en el patio, y toscamente cosida con hilo blanco. Mostró su obra riéndose y excusándose por su aspecto; pero yo me entusiasmé mucho con el trabajo; vi de una vez que las letras en la caja eran una ayuda preciosa para la enseñanza. En efecto: ofrecía á la vista del niño la posibilidad de comparar todas las letras y de elegir las que necesitase.

Debo añadir tan sólo que por la Navidad, menos de mes y medio más tarde, mientras los niños del primer grado ele-

mental se empeñaban laboriosamente en olvidar sus fatigosos palotes y prepararse para hacer las curvas de la *o* y de las otras vocales, dos de mis chicos, de cuatro años de edad, escribieron cada uno, en nombre de sus compañeros, una carta de felicitaciones y gracias al Sr. Eduardo Talamo. Estaban escritas en papel de oficio, sin manchas ni tachaduras, y la escritura se reputó igual á la que se obtiene en el tercer grado elemental.

## NOTAS PEDAGÓGICAS

I. *Presupuestos de Instrucción pública.*—Aumentos en algunas naciones. El más reciente y colosal y que más nos importa, por la analogía de nación, es

*Italia.*—En 1861 era de 15.232.523,74 liras. En 1913 es de 140.445.458,20 liras. Pero obsérvese que el de 1912 era de 105.558.124,81. Por consiguiente, de 1912 á 1913 se ha aumentado en 34.887.333,39. De esta cantidad, corresponden á *primera enseñanza* 31.894.223. Y como de 1911 á 12 se aumentaron también para *primera enseñanza* 26.700.316, resulta que sólo la primera enseñanza ha aumentado en Italia, en los dos últimos ejercicios liras 58.594.339. ¡Con guerra en la Tripolitana!

Dejemos Alemania, Inglaterra, Francia, por sabidas y por ricas y grandes, y vengamos á:

*Suecia.*—Primera enseñanza: en 1884, 20.858.000. En 1908, 73.507.161.

*Grecia.*—Primera enseñanza: en 1879, 1.612.000. En 1908, 6.692.098.

*Bulgaria.*—Primera enseñanza: en 1887, 460.000. En 1907, 5.700.000.

Todo lo dicho se refiere á lo que paga el Estado. No se incluye lo que corresponde á presupuestos municipales.

II. *Los laboratorios de paidología y las clínicas psicológicas* (1), por A. M. Aguayo.

(1) Véase el núm. 3 de la *Revista de Educación*, de la Habana. Este extracto del trabajo de A. M. Aguayo está hecho por A. A. Robasso y publicado en la revista *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, de La Plata (R. Argentina).

Los años transcurridos de la actual centuria han sido extraordinariamente fecundos en progresos pedagógicos. No solamente se ha constituido una ciencia de la educación, basada en la observación y la experiencia rigurosamente exactas, sino que hasta la práctica escolar se ha transformado por completo con la creación y difusión de las «escuelas nuevas», las cuales, en opinión del Dr. Ferrière, representan el tipo de educación del porvenir, el llamado tal vez á realizar el sueño de una humanidad mejor, más pura y más noble, que establecerá sobre la tierra el reinado definitivo del amor, la paz y la justicia.

A la curiosidad científica, á la preocupación por las observaciones exactas y los métodos severos deben los notabilísimos progresos que de 40 años á la fecha han realizado la psicología experimental, la paidología y la higiene escolar, las tres disciplinas que han dado á la pedagogía la base científica que actualmente se le reconoce. La psicología experimental fué creada á mediados del siglo XIX, por Fechner. Desde entonces se ha desarrollado con vigor, gracias á la fundación de los laboratorios de psicología en las Universidades de Europa y América. La paidología, ó sea el estudio del niño en su doble aspecto físico y mental, debe su nombre á Oscar Chrisman (1). La higiene escolar ha sido un corolario forzoso y natural de los progresos y de la higiene pública. Pero la pedagogía como ciencia, la pedagogía exacta y experimental, no nació hasta que, merced al desarrollo de la técnica psicológica, la educación logró formar sus propios métodos de estudio é investigación.

*Las escuelas experimentales.*—La función que desempeñan es poner al servicio de la educación y la enseñanza los métodos modernos de investigación científica. La pedagogía exacta ó experimental se sirve de la observación cuidadosa, la estadística y la experimentación. Según Lay, el experimento didáctico es una práctica

escolar exacta que permite reducir á números y comparar entre sí los resultados obtenidos en la escuela. El método empleado comúnmente en la experimentación pedagógica es el de los grupos equivalentes, ideado por Schuyten y Winch. Consiste en dividir á los alumnos en dos grupos idénticos por la capacidad para el trabajo, inteligencia, adelantos realizados, etcétera, y en someterlos á un ejercicio escolar cuyo resultado se preste á determinaciones cuantitativas. Supongamos, verbigracia, que se quiera averiguar cuál vale más, si el dictado sin lectura previa de las palabras difíciles ó el hecho con esta condición preliminar. Para comparar ambos procedimientos nos bastará ensayar uno de ellos en el primero de los grupos ya indicados, y el otro en el segundo. Contando las faltas de ortografía cometidas en cada uno de estos ejercicios, podremos resolver el problema planteado. El procedimiento que dé origen á menor número de errores tendrá superioridad respecto del otro. La idea de someter á la experimentación los hechos pedagógicos tuvo la suerte de merecer la aprobación del filósofo Kant, quien, en sus lecciones de pedagogía, dadas á fines del siglo XVIII y principios del XIX, declaró que antes de establecerse Escuelas Normales, debían crearse escuelas experimentales. Herbart realizó este pensamiento fundando en el año 1810, en Koenigsberg, una escuela práctica destinada á campo de experimentación pedagógica.

*Los laboratorios de paidología.*—¿Qué es un laboratorio de paidología? Es, sencillamente, un instituto de investigación consagrado de un modo exclusivo al estudio científico del niño y del joven, en su doble aspecto físico y mental. Los laboratorios de psicología investigan el desarrollo físico y mental del niño, génesis y desarrollo de los procesos mentales: la sensibilidad, la atención, memoria, inteligencia, imaginación, instintos, intereses infantiles, aptitudes, emociones. De modo que los laboratorios de paidología tienen una triple función. Por una parte estudian la génesis y desarrollo de las actividades

(1) La palabra *paidología* con el significado que tiene hoy, fué creada en 1892 por Víctor Mercante en varios artículos publicados en *La Educación* de entonces.—A. R.

y poderes mentales y físicos del niño y del joven. En segundo lugar, determinan las variedades y tipos de la mentalidad infantil. Y, últimamente, realizan experimentos de carácter psicológico, á fin de averiguar cómo reacciona el niño en presencia de un asunto que ha de aprender ó una habilidad que debe adquirir. Un ejemplo, para poner de manifiesto esta triple división. ¿Se trata de estudiar la memoria infantil? Tenemos á la vista tres vías diferentes: podemos determinar la aparición y desarrollo de dicha actividad mental, y entonces haremos un estudio de psicología genética. También podemos estudiar las variedades y tipos de la memoria del niño, asunto que corresponde á la psicología diferencial ó individual. Por último, nos será posible investigar la manera más segura y económica de memorizar una serie de palabras, un pasaje de un texto, etc. Eso se refiere á la técnica y economía del trabajo mental, ó de la psicotécnica. Los laboratorios de paidología son instituciones muy recientes. El primero de ellos se abrió, bajo la dirección del Dr. Christopher, en la ciudad de Chicago, el año 1899. La pedagogía ha tomado en nuestros días un carácter individual. Aunque, en sus líneas generales, la ciencia de la educación es un estudio normativo, es decir, una disciplina que examina y discute normas ó reglas de conducta humana, la aplicación de tales normas tiene que ajustarse á las condiciones y aptitudes de cada individuo. De aquí la necesidad de conocer á los niños, á fin de aplicar á cada uno las medidas pedagógicas que exige su tipo individual. Para llegar á ese conocimiento nos servimos, no sólo de los experimentos rigurosamente científicos, sino de los tests, es decir, de exámenes rápidos, ya mentales, y físicos. Con ellos se determinan los poderes, disposiciones, aptitudes y grado de desarrollo de cada educando.

*Las clínicas psicológicas.*—Toda ciudad importante debe contar con una clínica psicológica, es decir, con un instituto dedicado al examen de los niños excepcionales, á fin de investigar las causas de sus deficiencias y aconsejar los medios curati-

vos que con ellos deben emplearse. La escuela común no puede darles esas atenciones, y así se pierden para la sociedad y viven condenados al sufrimiento y la miseria física y moral millones de infelices que pudieran ser útiles á sí mismos y á sus conciudadanos. Para remediar este inconveniente se han organizado las clínicas psicológicas y las escuelas normales. La primera clínica psicológica fué establecida en 1896, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Pensylvania. A primera vista no se advierten con toda claridad las diferencias que separan un laboratorio de paidología de una clínica psicológica. Son, no obstante, dos instituciones perfectamente deslindadas.

El laboratorio es un instituto de investigación donde se estudian y resuelven problemas generales de paidología. La clínica tiene un objeto práctico y concreto: examinar al niño excepcional, á fin de descubrir sus defectos mentales, investigar las causas de los mismos y fijar el tratamiento que necesitan. El primero está al servicio de la ciencia especulativa; la segunda persigue resultados prácticos de carácter curativo.

Toda clínica necesita, á más del director, del psicólogo, un médico examinador. A más de esos dos técnicos, toda clínica psicológica necesita lo que los ingleses llaman un obrero social, es decir, una persona encargada de obtener informes precisos y abundantes sobre la historia del niño y las influencias hereditarias y de medio ambiente que en él han actuado.

*Necesidades de la escuela de Pedagogía.*—La escuela de Pedagogía de esta Universidad tiene dos grandes misiones que cumplir. Una de ellas es formar maestros de alta cultura pedagógica, capaces de realizar las tareas más difíciles de la enseñanza: la educación profesional de los futuros maestros y la inspección técnica de las escuelas. La otra misión, es contribuir á la formación de nuestro sistema de educación nacional, el que mejor se adapte á nuestras condiciones étnicas, económicas é históricas. Para realizar esta doble aspiración, la Escuela de Pedagogía

necesita organizar sus institutos y laboratorios, á fin de que sus enseñanzas sean prácticas y experimentales. Es necesario que nuestros alumnos sepan resolver por sí mismos nuestros problemas pedagógicos, que puedan contribuir de un modo eficaz á nuestros adelantos escolares, que sepan dirigir una investigación psicológica ó pedagógica. Eso se consigue en un instituto experimental.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

(*Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.*)

JULIO

*Necrología* del profesor austriaco Carlos Hintrager, arquitecto especialista en construcciones escolares y escritor notable sobre esta cuestión.

*El internado alemán, especialmente desde el punto de vista de la higiene*, por F. Schutte.—Continúa este artículo la serie de los publicados por el autor en esta Revista, y está dedicado á la historia y descripción de la residencia de estudiantes del Gimnasio Fridericiano, en Laubach.

*Las inflamaciones de la garganta y la difteria en la escuela*, por el Dr. O. Seydel, médico escolar de Berlín.—El doctor Schultz, médico escolar de Berlín, y varias otras personas autorizadas han hecho notar el hecho de que casi siempre que se observan casos de difteria en la escuela, los hay también de inflamaciones de la garganta. Esto les indujo á sospechar que algunas familias declaraban los casos de difteria como de simples inflamaciones de la garganta, evitándose así las molestias de aislamiento, reconocimiento, etc., y contribuyendo así á la propagación de la epidemia. El autor ha podido comprobar en las escuelas que visita que tal sospecha era fundada. Para ello, hizo que se le presentasen todos los niños que hubiesen faltado más de ocho días á la escuela por padecer inflamaciones de garganta, y los

sometió á un reconocimiento bacteriológico, encontrando en la mitad de ellos el microbio de la difteria. Hay, pues, que considerar siempre como sospechosas todas las enfermedades de la garganta, y no permitir que vuelvan á la escuela los niños sin un certificado del médico ó sin sufrir un reconocimiento bacteriológico por el médico escolar. Este reconocimiento debe extenderse á los niños que, sin haber sido atacados por la difteria, han tenido algún caso en la familia, pues también se ha demostrado que son portadores de gérmenes y pueden, por tanto, contribuir á la difusión de la enfermedad en la escuela. En tres cuadros presenta el autor el resultado de sus investigaciones, con todo pormenor.

*Posición de la escuela de segunda enseñanza en la explicación de los problemas sexuales á sus alumnos*, por el doctor C. Wilker.—Es indispensable que el estudiante, al terminar la segunda enseñanza, tenga una idea de los peligros que le amenazan y que pueden comprometer, no sólo su salud, sino, lo que es más grave, la de su descendencia. De estos peligros, los más temibles son dos: el alcohol y las enfermedades venéreas. Contra el primero se hace en Alemania una campaña muy activa, en la cual juegan papel muy importante las varias Sociedades que existen de jóvenes abstemios; pero se echa de menos un movimiento igualmente enérgico para combatir el segundo. Mucho bien podría hacer en este sentido la escuela de segunda enseñanza, explicando á sus alumnos, á la salida de la ella los perjuicios de orden moral y de orden higiénico que supone el trato sexual; ya sea en forma de conferencias por un médico, ya repartiendo entre los alumnos consejos escritos, procedimiento este último empleado con éxito en diferentes puntos.

*Sociedades y reuniones*.—En la sesión de 18 de Marzo de 1913 de la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, disertó el señor Tews sobre la educación del niño en las grandes ciudades, que, según él, no evoluciona á la par que las circunstancias de la vida en éstas. El conferenciante pide más escuelas, más campos de juego



y una relación más estrecha entre la escuela y la familia.—En la Sociedad central de excursiones escolares de Berlín, ha dado una conferencia el Dr. Meyer, en la cual ha expuesto su opinión de que se debe someter á dos reconocimientos á los muchachos que forman parte de las sociedades excursionistas: uno, al ingresar en ellas, para comprobar si tienen la necesaria capacidad física, y otro, uno ó dos antes de cada excursión, con objeto de ver si padecen alguna enfermedad que pueda contagiarse (como ha ocurrido repetidas veces) á los compañeros de excursión. Encareció también el conferenciante la necesidad de repartir á los socios instrucciones escritas y de organizar cursos de información para los directores de excursiones.—El Dr. Stricker ha publicado en la revista *Monatschrift für Kinderheilkunde*, un interesante estudio sobre el valor de la reacción cutánea de Pirquet y de la inyección subcutánea para el diagnóstico de la tuberculosis. La parte del trabajo que puede ofrecer interés para el diagnóstico de esta enfermedad en los escolares puede resumirse así: la experiencia demuestra que hay correspondencia casi absoluta entre los resultados de las reacciones de tuberculina y los de las observaciones clínica y patológico anatómicas. La reacción positiva de tuberculina, durante la época de la lactancia, puede considerarse casi siempre como prueba de la existencia de una tuberculosis activa; en edad posterior, es sólo prueba de haber existido infección tuberculosa; la reacción negativa no es prueba suficiente en la infancia de que no exista tuberculosis; la reacción cutánea es negativa, aun cuando haya infección tuberculosa, si ésta se halla en un período avanzado, ó si se trata de individuos atacados simultáneamente de otra infección aguda (sarampión, pulmonía); el estado de la piel es de mucha importancia para la reacción de Pirquet; los niños que sudan fácilmente presentan una reacción más intensa; los resultados positivos de la reacción cutánea son inferiores á los de la subcutánea; se debe proceder con gran cautela en las inyecciones subcutáneas,

que no dejan de ofrecer peligro; la reacción cutánea es prácticamente inofensiva, aunque dé lugar á veces á fiebre y otros fenómenos; se ha exagerado mucho el valor diagnóstico de las reacciones de tuberculina; la reacción positiva ó negativa es un síntoma que, como todos los demás, está encerrado dentro de los límites del cuadro clínico, y sólo así puede contribuir al diagnóstico. Esta última conclusión de Stricker debe servir de advertencia á los que recomiendan á los médicos escolares los reconocimientos en masa con la reacción de Pirquet.—Según L. M. Thermann, profesor en la Universidad de Stanford, los médicos escolares de los Estados Unidos no tienen la suficiente preparación en higiene escolar, y debe crearse esta especialidad dentro de la profesión.—La Sra. Tolman, esposa del director del Museo para la protección al obrero, de Nueva York, reúne casi á diario á los niños de las escuelas, para advertirles de los peligros que hay en las calles y de la necesidad de andar por ellas con cuidado. Cada uno de ellos recibe una medallita ó distintivo, que le sirve de recuerdo y que al propio tiempo hace de reclamo para atraer nuevos oyentes. Desde el verano de 1912, en que se iniciaron estas conversaciones, han asistido á ellas casi 100.000 niños.—El año 1912 dedicó la ciudad de Berlín 25.000 marcos á la higiene en las escuelas (obligatorias) de perfeccionamiento. En los nueve Centros de este género que existen en Berlín, hay 75 clases de Gimnasia, con unos 450 alumnos. Éstos hacen frecuentes excursiones de uno y más días y practican los deportes, aunque no todo lo que fuera de desear, por falta de tiempo. Entre los alumnos se reparten tarjetas gratuitas para los establecimientos de baños. Al final de cada semestre, se dan en todas las escuelas conferencias sobre los peligros del comercio sexual.—El suicidio entre los escolares aumenta en Rusia de un modo alarmante; de 18 casos en 1902, se ha elevado á 482 en 1909. Según el Dr. Gordon, de San Petersburgo, este hecho obedece principalmente á la poca resistencia psíquica del alumno.—En la revista *The Child*, publica

C. A. Adair un artículo sobre la higiene del oído, que condensa en estas siete reglas fundamentales: no se debe emplear instrumento alguno en la limpieza del oído; no se debe soplar nunca en el oído; es necesario taparse siempre los oídos con algodón al bañarse, por limpia que esté el agua; no debe descuidarse jamás un oído que supure; hay que curar las vegetaciones adenoideas, en cuanto se presenten; no se deben agujerear las orejas ni meter nada en los oídos; hay que tener la cabeza bien limpia.—En un libro publicado por el doctor Wehrhahn, acerca de las escuelas auxiliares, figuran los siguientes datos: en 1893 había escuelas auxiliares en 37 localidades de Alemania, con 110 clases y 2.300 alumnos; en 1912 las había en 305 poblaciones, con 1.670 clases y 34.300 alumnos; de estas últimas cifras, corresponden á Prusia 204, 1.106 y 24.000, respectivamente. Análogo aumento se observa en el número de socios de la Liga protectora de las escuelas auxiliares, que era de 60, al fundarse en 1893, y ha llegado á 1.915 en la actualidad.—Se ha creado en Essen la primera Escuela Normal alemana para la preparación de maestros de anormales. Comprende dos semestres, y para el ingreso es necesario haber cumplido dos años de servicios en las escuelas auxiliares. En el programa figuran las siguientes materias: Anatomía y Fisiología del cerebro, Patología psicológica, Higiene, Fonética y tratamiento de los defectos de lenguaje, Ortopedia, Psicología general y experimental (con laboratorio), Pedagogía especial de ciegos, sordos y sordomudos, Metodología de la enseñanza de anormales, Trabajos especiales, Visitas á establecimientos y escuelas, Ejercicios prácticos para el reconocimiento de anormalidades, Nociones históricas, Preparación de las hojas personales para anormales, Relaciones entre la escuela y las familias, Causas de la imbecilidad, Instituciones preventivas y curativas, Derecho, Legislación y Organización militar. El nuevo Centro tendrá biblioteca, colección de material de enseñanza y laboratorios de Psicología y de Pedagogía de anormales. Agregada á

la Escuela funcionará una sección para médicos, en cuyo programa entrarán, entre otras, las materias siguientes: Enfermedades nerviosas de la infancia, Patología especial de la imbecilidad infantil, Afecciones crónicas de la vista y del oído y su tratamiento, Patología del aparato del lenguaje, Higiene escolar y su aplicación á las escuelas auxiliares y establecimientos de anormales, Ortopedia escolar, Psicología experimental, Psicología fisiológica, Psicología infantil, Pedagogía general y Organización de las escuelas auxiliares.—En 1912 gastó Inglaterra 125.373 libras en cantinas escolares. En Londres se repartieron más de 7 millones de raciones, y en el resto del país unos 9 millones y medio.—Se está construyendo en Ginebra una escuela al aire libre, con un presupuesto de 13.000 francos.

*Disposiciones oficiales.*—El Ministerio de Instrucción pública de Prusia ha concertado con dos Compañías de seguros, una de Francfort y otra de Stuttgart, el seguro contra responsabilidad y accidentes de los directores de juventudes oficialmente organizadas y el seguro contra accidentes de los socios. El Estado paga el primero de estos seguros y ha obtenido una extraordinaria rebaja para el otro.—El Ministerio de Instrucción pública de Hesse recomienda á los directores de centros de segunda enseñanza que secunden en cuanto puedan el deseo del Dr. Burckhardt, secretario general de la Liga evangélica alemana, que se propone dar conferencias antialcohólicas en todos los establecimientos de dicho grado de Hesse.

*Revista de revistas.*—Comprende las siguientes: *The Child*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Die Hilfsschule*, *Körper und Geist* y *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*.

*Libros nuevos.*—*Escuelas de bosque y Colonias permanentes, para los niños de las ciudades*, por A. Hirtz. M. Gladbach, 1912 (en alemán).—El autor expone la forma en que, á su juicio, pueden establecerse y funcionar estos centros, sin dar lugar á grandes desembolsos y sin matiz

alguno amarillento ni grisáceo.—*El alcohol en la escuela*, por K. König. Estrasburgo (en alemán).—Dedicado exclusivamente á fomentar entre la gente dedicada á la enseñanza la propaganda antialcohólica.—*Los jardines y campos para niños en Alemania*, estadística reunida por el Comité central de protección á la infancia. Berlín, 1912 (en alemán).—Existen en Alemania 1.245, repartidos en 256 localidades, donde encuentran ocupación y esparcimiento 84.241 niños. En la presente estadística figura toda clase de datos acerca de su creación, épocas en que están abiertos, trabajos que hacen allí los niños, etc.

*Comunicaciones relativas á la Sociedad alemana.*—*Trabajos.*—*Las escuelas auxiliares alemanas*, por el Dr. Wehrhahn (con 279 grabados y planos). Halle (en alemán).—Reseña muy completa de casi todas las escuelas de esta clase.—*Principales resultados de las investigaciones experimentales sobre la lectura*, por el Dr. J. Schwender. Leipzig (en alemán).—Está dividido este libro en dos partes: trata la primera del aspecto óptico, y la segunda, del proceso psicológico de la lectura. Entre otras afirmaciones, dice el autor que los caracteres latinos son más recomendables que los góticos; que las variaciones de luz que pueden ocurrir durante el día, no perturban para nada la lectura; que de las luces artificiales es preferible siempre la más blanca, y que el mejor papel para la lectura es el absolutamente blanco.

#### Sumario de «El Médico Escolar»:

«Origen de las anomalías que se encuentran en los alumnos de nuestras escuelas auxiliares», por el Dr. Hillenberg.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de Memorias de médicos escolares».—«Noticias varias».—  
J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

### Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

JUNIO

*Nuestros maestros, Agustín Thierry y la consagración á la ciencia*, por F. Picavet.—Breve biografía de este ilustre historiador, autor de *Dirans d'études historiques*, la *Conquête de l'Angleterre par les Normands*, *Lettres sur l'histoire de France*, y tantos otros trabajos admirables. La fortuna no le fué propicia y vivió una larga vida de escasez y enfermedades.

*Asamblea general de la Sociedad promotora del Contraseguro Universitario.* La situación financiera de la Sociedad es satisfactoria y los resultados excelentes.

*Las señoritas y el bachillerato*, por C. Chabot.—La opinión francesa está dividida respecto al problema de si conviene organizar en los liceos de señoritas y para todas las alumnas la preparación al bachillerato. El Consejo superior creyó, al abrir esta vía nueva, que habrían de pasar pocos por ella, y lo cierto es que está invadida por una enorme clientela. El remedio de esta situación preocupa hoy profundamente.

*La vida universitaria bajo el gobierno de Julio*, por C. Dejob.—En este artículo, fin de la serie consagrada á esta materia, se sigue ocupando el Sr. Dejob de los profesores y los alumnos y del influjo que ejerció en la enseñanza durante esta época el ministro Salvandy, el más interesado en la vida universitaria. Apenas se recuerdan hoy más que dos de sus actos principales: la fundación de la Escuela de Atenas, y la de muchas Facultades. Pero también se consagró con energía y perseverancia á dos grandes reformas, en las que no hubiera pensado nunca Guizot, con quien gobernaba: la restauración del prestigio del Ministerio, de los Rectores y de los Inspectores generales, y el mejoramiento de la situación de los miembros de la Instrucción pública.

*Sociedad de Psicología y de Filosofía de Dijon.*—Se propone reunir á todos los que se interesan de una parte por los estudios psicológicos, y de otra, por las cuestiones filosóficas. Más fácil será satisfacer este interés en una Sociedad que reúna las fuerzas y las iniciativas individuales y se imponga una cierta disciplina, una dirección metódica, colectiva é imparcial, que dejando dispersas esas iniciativas.—Los trabajos del Comité de investigaciones serán de dos clases: 1.º Observaciones é investigaciones experimentales referentes, sobre todo, al dominio de la psicología, psicología patológica (enfermedades mentales), psicología normal, pedagogía experimental, psicología animal y comparada. 2.º Al lado de estos trabajos de laboratorio, se realizarán otros trabajos más teóricos; por ejemplo: el estudio de las cuestiones de psicología histórica, jurídica, económica y social, y cuestiones filosóficas íntimamente ligadas á todas estas investigaciones. La libertad de opiniones más absoluta será la norma de la Sociedad.—La Sociedad ha recibido ya comunicaciones interesantes de la Sociedad de Psicología aplicada, de San Francisco (California), la cual ha emprendido la aplicación sistemática y práctica de los recursos que ofrece la psicología para la pedagogía y la educación, y del presidente del «Tercer Congreso de Antropología criminal», el cual se ha puesto á la cabeza de un movimiento para pedir á los Estados y á las Asociaciones de la enseñanza privada la fundación de laboratorios de psicología que estudien al hombre normal, y, sobre todo, al hombre anormal, en interés de la profilaxis criminal.

*Extracto del informe anual del Decano de la Facultad de Letras de Aia.*—Esta parte del informe se refiere principalmente á los exámenes de bachillerato.

*Crónica de la enseñanza.*

*La futura Universidad de Hamburgo.* A imitación de Francfort-sur-le-Mein, la ciudad libre de Hamburgo satisfará bien pronto su deseo de tener una Universidad. El *Senado* que rige los destinos del gran puerto alemán acaba de publicar los pla-

nes de la futura Universidad y las líneas generales de su organización. No estará compuesta de las cuatro Facultades (Teología, Medicina, Derecho y Filosofía) que forman ordinariamente la *Universitas rerum litterarum*, alemana. Su núcleo central lo constituirá la gran Escuela Colonial (*Kolonialinstitut*), que organiza desde hace muchos años cursos literarios y científicos al lado de la enseñanza práctica destinada á los jóvenes que se proponen representar á Alemania al otro lado de los mares. A pesar de sus esfuerzos, el Senado de Hamburgo no pudo nunca conseguir que uno ó dos semestres pasados en su *Instituto Colonial*, fuese contado á los estudiantes como inscripciones equivalentes á las de las Facultades. El Ministerio de Berlín y las autoridades universitarias no querían conceder este privilegio sino á las Universidades ó á una Alta Escuela equivalente. Desde el momento en que el Instituto de Hamburgo lleve el nombre de Universidad, claro está que la equivalencia será concedida *ipso facto*. Esta era una razón más para conseguirla. La nueva Universidad será organizada según el modelo de los demás grupos de Facultades alemanas. Tendría, como las demás, autonomía y personalidad civil. Los profesores titulares serán elegidos por el Consejo de profesores después de sus años de *Privatdozent* (cursos libres), y en cierto número de años de enseñanza, como «profesores extraordinarios», á menos que no hayan enseñado ya en otra Universidad. El Senado de Hamburgo desempeñará, respecto del Consejo de la Universidad, la misma misión, próximamente, del Ministerio de Berlín cerca de las Universidades prusianas. Confirmará los nombramientos y aprobará el presupuesto. La nueva Universidad comprenderá una Facultad de Filosofía, una Facultad de Derecho y una Facultad de Ciencias coloniales. Las materias enseñadas serán próximamente las mismas que en las Facultades de Letras, Ciencias, de Derecho y en las grandes escuelas comerciales y coloniales. Además de los cursos públicos y cerrados, habrá en la

Universidad futura numerosos ejercicios prácticos, trabajos en los «seminarios» y en los diferentes Institutos anejos, excursiones de estudios para visitar fábricas, minas, exposiciones, museos, y otros establecimientos adecuados para desenvolver en los alumnos el gusto por los trabajos técnicos y por las cosas coloniales. Sabido es que el Instituto colonial tiene por costumbre hacer que una parte de sus alumnos realice, durante las grandes vacaciones, excursiones que son verdaderos viajes, pues les obligan, á veces, á atravesar Europa. Otro detalle característico es el de que, desde el primer momento, se piensa desenvolver, de un modo muy especial, lo que se llama extensión universitaria. Habrá, en efecto, en las diferentes Facultades de Hamburgo, numerosos cursos de adultos ó cursos de perfeccionamiento (*Fortbildungskurse*) de interés general, absolutamente gratuitos, destinados, no solamente al público cultivado, sino también á los obreros y á los empleados de la villa.

#### *Necrología.*

*Karl Wahlund.* (*G. Parmentier.*) — Carlos Wahlund, el célebre romanista sueco, ha muerto el 24 de Abril último en Upsala, á la edad de 73 años. Doctor en Filosofía en 1875, fué nombrado el mismo año profesor de conferencias de lengua francesa en la Universidad y titular de su cátedra de profesor en 1892. En 1878 había sido llamado para tomar la dirección de la Escuela normal superior de las lenguas románicas, que acababa de fundarse en Upsala. Entre sus numerosas publicaciones, es preciso citar el *Miracle de nostre dame, de Saint-Jehan Crisostomes et de Anthura sa mère* (1875); *Anne Malet de Graville* (1895); poema francés del Renacimiento, que él descubrió, y, sobre todo, *Les enfances Vivien, chanson de geste* (1895), del cual dió él la primera edición impresa.

*Análisis y extractos.* — D. BARNÉS.

## ENCICLOPEDIA

### ROZAS Y SU ÉPOCA

por D. Rafael Allamira y Crevea,

Director general de primera enseñanza.

(Continuación.)

#### II

Hay pueblos (hablo de los que solemos comprender en el área de los «civilizados») que carecen de grandes poetas, de grandes novelistas y dramaturgos, que no han dado tales órdenes de la producción literaria, ningún nombre de esos que flotan en la memoria exigente de las generaciones y perdura como luz inextinguible á través de los tiempos; pero todos tienen grandes historiadores. La razón es la obvia. Los sucesos de la vida pública, por su grandiosidad, el empuje y braveza de las pasiones que los causan ó que de ellos nacen, las consecuencias trascendentales que originan, la honda remoción de la sociedad, las costumbres y el derecho que á veces producen, los intereses que lastiman, las injusticias que remedian ó vengán son más aptos á encender aquel grado de calor y de inspiración necesario para que la mente reproduzca bien la imagen de la realidad y el verbo corra, vibrante y lleno de luz, en la expresión de las cosas vistas y sentidas; y cuando, por natural reacción de ese primer momento de la historiografía (momento, que no lo es en puro orden cronológico, ya que así se ha escrito la Historia en todos los siglos, la reflexión serena, el espíritu ecuánime, volviendo por los fueros de la verdad, restablecen la calma en la visión y en el juicio) doman las preferencias personales con el freno de la investigación sincera y dejan hablar á los hechos por sí mismos, sin añadirles voces que no son suyas; también ese supremo esfuerzo de la razón, por virtud de su mismo empuje y altura, engendra escritores de cualidades nuevas y aun contrarias á las que antes se definieron, pero no menos grandes en su augusta severidad y sencillez. Así ocurrió en Grecia, así en Roma, así en los distin-

tos períodos de la historia europea, á partir del renacimiento de los estudios.

De aquí que, aun cuando un pueblo ó una masa de pueblos den muestra de vivacidad creadora en diferentes ramos de la literatura, el avance ganado por la historiografía inclina por mucho tiempo la balanza á favor de ella, y hace que se destaque briosamente en el cuadro de la producción intelectual. Tal ocurre en los países hispanoamericanos, aunque en ellos haya habido ya muy buenos poetas y escritores de diferentes géneros. La superioridad en número — y, salvo casos limitados, también en calidades para el cernido de las generaciones futuras — á favor de los historiadores, se halla mantenida por dos causas que deben juntarse á las señaladas líneas arriba. Es una, que la Historia, como expresión del hacer de los hombres, como proyección en los hechos de la vida entera humana, es y será siempre — con tanto valor, y á menudo con más valor que los argumentos de razón pura — base de alegación y defensa, á título experimental, ó de ataque y condenación, en las grandes cuestiones que discuten los pueblos y tras de los cuales hay direcciones muy diversas para la vida presente y para el porvenir. Tan cierto es ello, que hasta los partidarios que más apariencia tienen de originales en sus doctrinas, que más novedad pretenden traer al mundo de las ideas, que más desligados se creen de todo lo pasado, acuden á la Historia para dar á las gentes, como base de conocimiento, el testimonio de lo que fué á título de precursor ó de motivador de lo que es y de lo que debería ser en lo futuro. Así, la Historia — y no podía menos — abraza la actividad entera del hombre y encuentra en todas las direcciones suyas motivos para ser estudiada y atendida.

Por otra parte, los pueblos que conservan el instinto de su vida, continuamente se ven atormentados por uno de estos dos problemas, que, dada su generalidad, exceden á todos los que originan partidos y sectas: si son pueblos viejos, que dejaron huella en la Historia, que se reconocen á sí mismos y ven clara su imagen, pero han

decaído de un pasado esplendor, el problema del porqué de su decadencia; si son pueblos nuevos, que, con el sentido íntimo de su personalidad, no aciertan todavía á dibujarla con trazos clarísimos en su propia conciencia, el problema de su definición, de su carácter, como fundamento de la orientación de la grandeza que se tiene por cierta y á la que se rinde acto de fe todos los días. Y unos y otros, á la Historia vuelven, y de ella se preocupan, para buscar su restauración, unos; para hallar su psicología, los otros, proclamando el yo original que dará tono á sus hechos.

Todos estos motivos y solicitudes han actuado en América y han sido causa del gran número de obras históricas que en sus distintas naciones se publicaron y se publican continuamente.

Si quisiéramos y pudiéramos trazar aquí un cuadro general de la historiografía hispanoamericana (1), no podríamos echar en olvido, como primera base suya, las numerosas colecciones de documentos y de tratados históricos antiguos con que el celo y el asiduo trabajo de muchos eruditos van allegando materiales para la historia de sus respectivos países; y los nombres de Angelis, Medina Icazbalceta, García, Pereira, Ulloa, Palma Groussac, Carranza y tantos otros, desfilarían por estas páginas con sus colecciones, bibliotecas, archi-

(1) No existe ningún libro ni artículo que trace este cuadro, comprendiendo en él la producción histórica de todas las Repúblicas, desde la Independencia á nuestros días. Tampoco lo hay particular de ninguna de ellas (ó si lo hay, yo no lo conozco), salvo el libro de José de la Riva Agüero, *La Historia en el Perú. Tesis para el doctorado en Letras*. Lima, 1910, muy meritorio é interesante, pero que no se propuso agotar el asunto. Bibliografías sí las hay, y muy importantes, como las de René Moreno, Enrique y Silva, Medina y Mitre y otras análogas; pero este importantísimo material de trabajo, precedente inexcusable para una fructífera labor histórica, no lleva, como bien se comprende, el sitio propio de un estudio expositivo y crítico de la historiografía de un país. A difundir el conocimiento de la hispanoamericana moderna entre los eruditos europeos he dedicado, durante muchos años, los medios que he tenido á mi alcance; primeramente en la *Revista crítica de Historia y Literatura españolas, portuguesas é hispanoamericanas*, que se publicó de 1895 á 1902; luego, en otras revistas españolas, en la *Revue historique*, de París, y en el *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft*, de Berlín, hasta 1908.

vos y demás series comprensivas de todo aquel andamiaje necesario para que el investigador encuentre campo firme en que elaborar su representación del pasado. Tras esa enumeración, vendría la indispensable de revistas históricas ó de revistas enciclopédicas en que la Historia, incluso en la forma de publicación de documentos, ha tenido ó tiene amplia entrada, y, en fin, entraría el describir y ensalzar aquellos museos y archivos que, como el del general Mitre, en Buenos Aires (por no citar más que uno, típico), ofrecen un caudal inmenso de documentación, en el que, durante mucho tiempo, aún tendrán donde hallar novedades los historiadores.

Pero semejante trabajo, por mucho que nos tiente, no cabe en estas páginas, ni aun lo permite la premura con que las escribo. Me concreto, pues, á la historiografía ya formada, y, dentro de ella, me fijaré tan sólo en algunos aspectos que importan para comprender mejor el lugar que ocupa, en la obra general, el libro del doctor Saldías.

No maravillará á nadie que los historiadores hispanoamericanos hayan propendido, casi siempre, á la historia política. Cosa análoga ha ocurrido durante muchos siglos, y aun sigue ocurriendo, en todos los países. La explicación de ello, en algún libro ha sido tema de mi pluma. En América, sobre las causas generales han actuado las que derivan de haberse consumido durante casi todo el siglo XIX (como en España) las principales energías de los pueblos en el pleito de su organización política, sólo conseguida—y no en todas partes es ya firme—á través de luchas sangrientas y apasionadísimas. Hechos que tanto han preocupado á las generaciones de las que salieron los historiadores, y en los que éstos, las más de las veces, tuvieron intervención activa, ¿cómo no habían de solicitar su atención en primer término y encenderles la fiebre de escribir? Y como la realidad tiene una fuerza incontrastable, hasta que el reposo, sucesor de la lucha, permite reaccionar en parte contra ella, no es extraño, sino natural, que el fenómeno del caudillismo, del personalismo en la

pelea—ó, si se quiere, de la encarnación de los ideales y de los intereses en hombres representativos que parecían conducir por propio impulso y voluntad la corriente de los sucesos, cuyo origen era mucho más hondo—, se ha reflejado en este hecho curioso: que un buen número de las obras importantes de historia nacional, singularmente en algunos países, sean ó parezcan ser biografías: San Martín, Belgrano, Rozas, Artigas, Juárez..., nombres que brillan en primer término. Los españoles nos explicamos bien esta sugestión de las personalidades, porque nuestra historia moderna nos ha enseñado, y sabemos—ó creemos saber— que si de 1808 á 1813 se dibuja claramente un sujeto social en la patria, desde aquella fecha, hasta casi á fines del siglo XIX, ese sujeto es eclipsado por los individuos cuya obra aparente no nos deja ver, ú obstruye, la de la colectividad.

El libro del Dr. Saldías pertenece á ese género del que acabamos de hablar. Cierro es que lleva por título *Historia de la Confederación Argentina*; pero el subtítulo descubre la orientación fundamental de la Historia: *Rozas y su época*; es decir, el hombre, el caudillo, la individualidad dando carácter á los hechos. Ya veremos cómo entiende Saldías la relación entre uno y otros. De momento no hemos querido más que colocar su obra en el grupo á que pertenece.

Pero antes de continuar con el análisis de ella, séanos lícito añadir algo sobre la historiografía hispanoamericana, para que no se dé mayor alcance del que tienen á nuestras afirmaciones anteriores. Quien de ellas dedujese que aquella disciplina no ofrece otras manifestaciones que las del orden político, ó que las demás son insignificantes, se engañaría. Son, sin duda, menores en número, y, por lo general, repetimos, inferiores en importancia á las políticas; pero no carecen de valor, y aun á veces señalan aciertos admirables, que permiten esperar mucho en el día de mañana.

Una primera derivación de la historia política externa ha sido producida por el

estudio de los orígenes americanos é impulsada por la doble influencia de los estudios naturalistas y los arqueológicos. A ella pertenecen los diferentes grupos de trabajos etnológicos, antropológicos, filológicos de historia del arte indígena y de sociología primitiva americana, que se van condensando alrededor de los Museos de Arqueología y de Historia como núcleos; de Facultades universitarias como la de Letras, de Buenos Aires; de maestros en tales investigaciones, que van formando discípulos y extendiendo y sistematizando el hábito de las exploraciones, las excavaciones y el coleccionismo, ó que están representados por notables investigadores aislados, que unas veces estudian los idiomas, otras las razas aborígenes, los restos materiales de su civilización y los vestigios de sus instituciones.

Otra derivación de ritmo más amplio que entra en la misma órbita cronológica de los historiadores de la política externa, es la que se dirige á estudiar lo que unos llaman historia interna, y otros, de la cultura y las instituciones. Todavía es diminuta en sus manifestaciones esa derivación, pero ya cuenta con obras de gran mérito. Tratados generales, que abracen el desarrollo entero de la civilización de un país, apenas los hay, y se comprende, porque no son posibles sino después de haber trillado el camino una serie de monografías que aclaren y puntualicen los diferentes elementos de aquélla. Esto mismo encarece el valor y la estimación de libros como *México, su evolución social*, conjunto de estudios escritos por diferentes autores, y que en suma ofrecen una verdadera historia de la civilización mexicana hasta nuestros días, con capítulos que sería difícil acrecer ó mejorar hoy por hoy; la *Historia compendiada de la civilización uruguaya* (dos vols., 1907), debida al esfuerzo único de D. Orestes Araujo, y que bien puede darse como modelo, en su plan y en su presentación, de los manuales de esta clase; los bien entendidos y con gran amplitud y horizonte desarrollados, *Apuntes para la historia crítica del Perú* (época colonial), del muy inteligente profesor

de la Universidad de Lima, Dr. Carlos Wiese, y los libros escolares *Kulturgeschichte* mexicana y chilena, con que Pereira, Valdés, Vergara y Galdames preparan en la enseñanza la mejor comprensión de la Historia patria y ensanchan el concepto de esta rama de la cultura que ya inició por tal camino el español Lorente, con su *Civilización peruana*, impresa en Lima, en 1879.

Más abundantes son, por razón natural, los libros que estudian un solo aspecto en la civilización de un país, en toda la historia de éste ó en un momento de ella. A tal grupo pertenecen las obras sobre historia literaria de las diferentes naciones (entre ellas, la notable de Medina sobre la literatura colonial de Chile, 33 vols.); sobre desarrollo intelectual en sus diversos géneros (el libro de Fuenzalida y el de Vicuña Subercasenas, referentes á Chile; el de Salazar en punto de Guatemala); sobre instituciones y doctrinas pedagógicas (las clásicas *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, de Juan María Gutiérrez; la *Instrucción pública en Chile, desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe*, del benemérito erudito Medina; la monografía de Lastiarrá y su tiempo, escrita por Fuenzalida; el folleto relativo á D. José Perfecto Salas de Amunátegui, la *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina*, de Ramos, etc.); sobre historia artística (v. gr., el *Diccionario de pintores*, de Lira, los *Orígenes de la música argentina*, de Alvarez); sobre historia religiosa y eclesiástica (los libros de Groot, Errazuriz, Vélez Sarsfield; las numerosas monografías de Medina sobre la Historia de la Inquisición en América, secundadas en lo tocante al Perú, por Ricardo Palma; el interesante libro de Daniel Granada sobre antiguas y modernas supersticiones del Río de la Plata), y muy especialmente sobre historia social (totalmente considerada ó con preferencia en uno de sus aspectos), que ilustran de un modo verdaderamente notable, *La ciudad indígena*, de Grecia *El imperio jesuítico*, del perspicaz y



profundo Lugones; *La Sociedad chilena del siglo XVIII* (Mayorazgos y títulos de Castilla) y *Las encomiendas de indígenas en Chile*, obras de gran empuje erudito y constructivo, en que Amunátegui Solar demuestra sus admirables dotes de investigador y de escritor; *La evolución social de Chile*, del citado Fuenzalida; *Las transformaciones de la sociedad argentina* (1853 á 1910), de Horacio G. Rivarola, buen compendio de datos y de conclusiones sociológicas, y otras obras del mismo tipo que al citar de memoria escapan á mi pluma. Todas ellas, así como la inédita de D. Vicente G. Quesada, sobre la sociedad hispanoamericana bajo la dominación española, muestran con toda evidencia que, como ya dije antes, la historiografía hispanoamericana no está absorbida enteramente por la sugestión de la vida política y que aun en ésta comienza á estudiar los problemas de fondo, los de instituciones y factores sociales, de que son pura consecuencia, las más de las veces, los hombres y los sucesos que durante siglos constituyeron el único material de los relatos históricos.

### III

La personalidad de Rozas (1) ha seducido á muchos historiadores. El largo período de su influjo y gobierno, la importancia de la cuestión política que se discutió entonces, la significación capital que los hechos acaecidos en aquellos años tiene para la constitución y vida de la gran República sudamericana, serían motivos bastantes para que la atención de los estudiosos se dirigiese con insistencia hacia ese prolongado momento de crisis nacional. Pero es que, esto aparte, el hombre, Rozas, obra por modo singularísimo, y á él es á quien se ha apetecido juzgar y explicar de manera definitiva, ó por lo menos satisfactoria. Aparte los escritores que desde otros puntos de vista, ó al estudiar la historia política de la Argentina

en el siglo XIX, han tropezado por necesidad con la figura de Rozas, éste ha tenido biógrafos é historiadores especiales, desde Sarmiento (quien en *Facundo* apunta bien al personaje que entonces con razón le preocupaba), hasta Saldías, Marsilla, Quesada, Pelliza, Ramos Mejía, el alemán Martens, Acevedo y algún otro, quizá por mí ignorado. Claro es que no todos se han acercado al personaje con la sincera y desinteresada pregunta del historiador que interroga á la realidad poco conocida, aguarda pacientemente la respuesta y con ella se conforma, le guste ó no, contradiga ó remache sus prejuicios. Algunas veces los escritores han estudiado la obra y la persona de Rozas con una imagen preconcebida de éste, decididos á censurarlo ó á defenderlo, ó, cuando menos, turbados por ideas y por anticipaciones de concepto que forzosamente llevan á una conclusión determinada. Sin embargo, los libros que más valor tienen entre los dedicados á Rozas se señalan por una nota especial, que de primera intención los coloca en mejor terreno historiográfico: se proponen no juzgar, sino explicar á Rozas; no ocultar los hechos que se le refieren, sino buscar los orígenes de estos hechos, para que resulte exacta y justa la atribución de su responsabilidad. Esta posición, aunque no excluye el peligro de interpretaciones tendenciosas, separa desde luego el campo histórico del doctrinal, y permite que la investigación la haga lo mismo un partidario de la dictadura que un enemigo de ella en puro derecho político ó en la práctica del gobierno.

La dictadura puede ser buena, y los hechos que forman su historia ser, en uno y otro caso, más ó menos efecto, ó de causas generales y colectivas, ó de la absorbente personalidad de un hombre (ejecutados por éste con plena conciencia de lo que significaban y con poder inicial de verificarlos ó evitarlos, puesto que de su sola voluntad derivaban), ó de factores psíquicos y psico-fisiológicos que escapan á la acción consciente del mismo dictador. Es decir, que éste pudo ser, ó un hombre

(1) El apellido lo escriben diferentemente los varios autores. Saldías siempre dice Rozas.

representativo, puro instrumento de una poderosa corriente de sentimientos é ideas que asumió, pero no creó, ó un subyugador del medio social en que vivía y al que impuso—por tales ó cuales medios—sus apetitos ó pasiones, ó un producto de la herencia psicológica y de la propia conformación espiritual, que obraba, en gran parte, de un modo instintivo y casi fatal. Cada una de estas tres explicaciones presenta á una luz diferente el sujeto, y la consecuencia de responsabilidad personal que derivan es, en cada caso, muy diferente. Y todas tres, repito, son extrañas—pueden serlo manejadas en puro terreno científico—á la aceptación ó á la repugnancia de la dictadura como sistema ó como procedimiento conveniente.

La primera explicación es la que caracteriza, verbigracia, el libro de Mansilla y el de Quesada. Este último (aparte sus entusiasmos) niega incluso la hipótesis de una causa psico-fisiológica que individualizaría la responsabilidad. Rozas es, en absoluto, producto de su tiempo y de su medio. La última explicación—esta misma que rechaza Quesada—es la que busca el libro de Ramos Mejía.

¿Cuál es la posición de Saldías? Conviene precisarla, por el interés que ella misma encierra y porque, para el lector novel de la Historia, puede ser este análisis una preparación útil.

Saldías quiere ser—manifiestamente—un historiador que explique la figura y los actos de Rozas, y protesta de que se le atribuyan otros propósitos. ¿Se mantiene efectivamente en él? Algunas de las críticas que encabezaron la segunda edición del libro, lo niegan. No he de terciar en la discusión. Me limito á decir, que así como la explicación de un hecho por sus causas reales, no metafísicas, es de naturaleza propiamente histórica, la lenidad ó el rigor es la censura moral del hecho mismo reconocido, están fuera de la posición historiográfica, y, en rigor, pueden separarse de ella y ser objeto de crítica independiente. Volviendo al terreno propio del historiador, digo que Saldías ha querido explicar á Rozas. Para comprender la sig-

nificación de este propósito, y también alguna parte de su desempeño, conviene partir del motivo que llevó al autor á concebirlo y ejecutarlo. ¿Fué una simple curiosidad histórica? No. Saldías ha buscado contestación á un juicio corriente sobre Rozas, quien ha venido siendo para la generalidad un tirano que se impuso, un engendrador de la situación excepcional en que la Argentina se vió durante muchos años. único y personal responsable de todo lo acaecido entonces. No se olvide que ese juicio es el que ha trascendido á Europa, y que el libro de Martens, ya citado (Berlín, 1896), se titula *Un Calígula de nuestro siglo*. A esto responde Saldías diciendo: «Rozas es un puro producto de su tiempo, un ejecutor de algo sentimental é ideal que estaba en el ambiente, que se le impuso y que representó, porque personalmente reunía las condiciones necesarias para sentirlo y realizarlo de un modo fiel, en correspondencia con la masa que lo incubó y lo quería realizar.» La primera consecuencia de esta explicación—que coloca á Saldías en el mismo grupo de Mansilla y Quesada, no obstante diferencias que hay entre ellos—es vindicar á Rozas, quitándole responsabilidades. Es la misma posición de algunos historiadores hispanos, que vindican á Felipe II ó á la Reina Católica, mostrando que fueron en sus actos más censurados, simple expresión del espíritu de su pueblo, no tiranos que atropellan la voluntad de éste. Si la demostración histórica en estos casos está bien hecha—es decir, si de ella resulta evidentemente lo que se invoca—, estamos en presencia de un hecho más: la correlación entre el representante y los representados, entre la autoridad y la masa popular, hecho que diluye la causa de los otros á que sirve de explicación, trasladándola de sujeto, pero que continúa dejando á salvo el poder de censura moral ó jurídica, la cual no haría más que cambiar de cabeza. Para citar otro hecho, la matanza de hugonotes en la noche terrible de San Bartolomé, puede ser todo lo efecto que se quiera de las pasiones del tiempo y hallar en éstas expli-

cación causal hasta el punto de resultar inevitable su producción, y, sin embargo, ese estado pasional, por el que cometió maldades una parte del pueblo parisino, puede seguir pareciendo reprobable, inhumano y no apetecible su repetición en la Historia.

Por otro lado, en la conducta de los hombres representativos, por muy característicamente que lo sean, hay que distinguir dos partes: la que es reflejo del factor social verdaderamente representado (la parte impersonal «colectiva», del personaje), y la que pone el representante por la imborrable acción de sus cualidades propias, individuales, que siempre actuarán á través de todo (1). Es evidente que la interposición necesaria de esas cualidades personalísimas: vanidad, soberbia, crueldad, energía, resistencia, temor, ambición..., ó por el contrario, humildad, dulzura, debilidad, valentía, desinterés, etc., en la realización práctica de la misión representativa, puede producir, y de hecho produce siempre, desviaciones del fin social en provecho de sentimientos ó intereses particulares, ó adición de hechos innecesarios, sin los cuales se hubiera cumplido perfectamente la idea encaminada, y que, por tanto, no cabe imputar ésta sino al agente. De aquí, pues que, con referencia á todo hombre de la índole de Rozas, quepan estas dos preguntas: primera, ¿en lo fundamental de su acción, fué un hombre representativo, producto y concreción á la vez de su tiempo ó de una poderosa corriente social contemporánea? Segunda, ¿todos sus actos respondieron al mismo origen, ó cabe distinguir entre ellos algunos—muchos ó pocos—que no derivan del imperativo de la masa, sino del carácter del hombre que tuvo el poder de realizar-

los? Y por encima de ellas continuará flotando esta otra, que ya no es histórica, pero que la humanidad se formula siempre, con tanto afán que la contesta aun antes de conocer bien la respuesta á las anteriores: ¿esos hechos los unos y los otros, procedan de donde procedan, tengan la explicación ó motivación que se quiera, son, ante el ideal moral (y el político, en casos como el presente), plausibles, censurables ó indiferentes para una conciencia recta?

No me atrevería yo á decir que Saldías haya hecho la distinción que establecen las dos primeras preguntas. Creo que engloba demasiado los actos todos de la conducta de Rozas, y los refiere de un modo demasiado absoluto al cuerpo social de que Rozas fué engendro. Y es que el autor ha escrito su historia preocupado constantemente por la opinión, á sus ojos injustificada, que de Rozas se tenía, como un autor personal y responsable individualmente de la tiranía y de sus excesos, y herido, á la vez por la injusticia que veía en condenar exclusivamente en Rozas el gobierno tiránico—como si la tiranía no cupiese bajo mil formas políticas y sociales—y en hacer de él el único «ángel malo» de la política moderna argentina.

Ambos sentimientos se transparentan á cada paso en la obra del Dr. Saldías; y á través de ellos—aunque el autor salva su responsabilidad moral en la contestación á la tercera pregunta, es decir, en el juicio político del sistema gobernante de Rozas, al repudiar la tiranía—se transparenta un motivo enlazado con la política militante, que viene á complicar la posición ideal de Saldías.

Así se ve en las alusiones á estados gubernamentales ó de opinión posteriores á Rozas, coetáneos al momento en que Saldías escribió y que se mezclan inconscientemente—quizás también perturban—á la pura labor historiográfica, y que se leen en el primer capítulo de la obra y en el final del epílogo. Por esta intersección de hechos ajenos al período histórico que se estudia, demasiado presentes para no producir excitación y que, en todo caso, evidentemente excitan al autor, es por lo que

(1) El problema general de la relación entre el conductor de pueblos y la colectividad, lo he tratado en mi monografía *El hombre de genio y la colectividad*, publicada primeramente en francés (París, 1898) y más tarde traducida al castellano en *Cuestiones modernas de Historia*; el de la relación entre el elemento representativo y el personal de cada hombre, lo planteé más concretamente en el prólogo á la edición de la *Historia de la Revolución francesa*, de Thiers, que publica la Casa Virgili y Compañía.

éste parece más bien un político que escribe de Historia para demostrar una tesis, que un historiador que interroga con serenidad—es decir, sin otro motivo externo á la pura averiguación de lo cierto—, las fuentes de conocimiento de los hechos. Yo creo que, á pesar de ello, en Saldías, la veta de historiador que tiene se impone en la mayor parte de los casos, y así se le ve perseguir, á través de una amplia base documental, la comprobación de los sucesos y su motivación práctica. Mas la apariencia sigue jugando su papel (1), alimentada por el tono general del libro, caluroso, vehemente á veces, con la narración entreverada de juicios y apreciaciones, en vez de correr llana y escueta, dejando al lector que sacara los resultados que de la verdad siempre derivan. Cierto es que, á juicio de algunos críticos—y no de poca monta—, la historiografía necesita estar animada de esa fiebre, derivar del manantial de una pasión alta y generosa, pero pasión al fin, para que pueda llegar á la categoría de obra de arte. Quizás. Pero, ¿quién negará los peligros de que ese camino está sembrado, aun para la conciencia de más rectas intenciones?

(Concluirá.)

EL PENSAMIENTO AMERICANO  
Y EL PENSAMIENTO FRANCÉS (2)  
por M. Emile Boutroux.

Este artículo es la primera de las conferencias organizadas por el Comité «France Amérique» con la misión de «desarrollar las relaciones económicas, intelectuales y artísticas entre las naciones del Nuevo Mundo y la Nación francesa».—¿Razón de estas conferencias? Si se tratase sólo, entre americanos y franceses, de conocerse

(1) Compárense párrafos de la introducción al capítulo I con otros del epílogo, v. gr.: el de las páginas 8, 9 (tomo I de la 2.<sup>a</sup> edición), y los que siguen al relato de la muerte de Rozas, para ver que el autor se esfuerza en su Historia por probar la tesis política que le preocupa, independiente en gran medida de la histórica.

(2) Véase el tomo LXII de la *Revue Pédagogique*.

científicamente, bastaría la publicación de estudios bien documentados. Pero pueden concebirse otras relaciones: nuestros grandes antepasados han vivido, obrado, combatido juntos. Esta acción común es la que queremos continuar, para bien de nuestro país y de la humanidad. Y para obrar juntos es necesario sentir juntos, por lo que al libro deseamos añadir la palabra, que parte del corazón y comunica la vida.

El tema ofrece varias dificultades: a) la de ser extranjero; cuando quiere penetrar hasta el alma de los pueblos, los Estados Unidos oponen á un francés dificultades especiales: es un país inmenso, exento de centralización; Francia, el más unificado del mundo. Se puede hablar de espíritu francés, pero, ¿con qué derecho aplicar este hábito espiritual de crítica á los Estados Unidos? b) América es un país joven, y nosotros viejos, poco propios para juzgar á los jóvenes, quienes recusan el testimonio de aquéllos. ¿Cómo, con mi espíritu, mis prejuicios, mi naturaleza de francés, comprender á los americanos? ¿Es posible prescindir de ello, como sería preciso para comprender verdaderamente un pensamiento tan diferente del propio? Pero, ¿si en vez de considerar América desde fuera, me sirviera, para conocerla, de aquellos que la ven desde dentro, de los mismos americanos? Dice Emerson: «Decid á las gentes lo que ya saben; pintadles el paisaje tal como lo ven desde su puerta.» Es decir: tened de los otros la opinión que ellos tienen de sí, y la exactitud de vuestra información será reconocida. Es camino más agradable, pero ¿es más científico? Precisamente niega la moderna psicología la superioridad de la introspección sobre la observación objetiva en lo que concierne al conocimiento de sí. Si ambos caminos son igualmente vanos, ¿cómo abordar mi tema? c) ¿Y cómo definir con precisión aquello de que debo tratar? ¿Qué es el pensamiento americano? ¿La suma muy heterogénea de los pensamientos que se manifiestan en las diversas partes de este país inmenso? ¿Lo que extraería un hábil analista? ¿El elemento común? ¿Lo representativo? ¿Cómo determinarlo? ¿Será el pensamiento ameri-

cano una de esas unidades que sólo existen en nuestra imaginación? *d*) En lo que concierne al tiempo, esta nación joven ha evolucionado ya; vive con intensidad extrema, y vivir es cambiar. Ahora bien; determinar la curva de la evolución es obra muy científica, pero muy hipotética, de significación muy dudosa para el porvenir. —Y así, ¿cómo tratar mi tema?—Pero la divisa americana viene á mi memoria: *Go ahead!* ¿Por qué en vez de preguntarme si la tarea es realizable, y cómo, no me pongo desde luego á cumplirla? Buscar las ideas que en América dirigen los espíritus, los sentimientos que hacen latir los corazones. El pensamiento que constituye la América de hoy y que hará la América de mañana, no es, en el cerebro de los americanos, una teoría científica. Determinarla es imposible; se puede, en cambio, adquirir conciencia, en cierta medida, de las fuerzas que en este momento están en acción, y de que depende la vida nacional. No temamos considerar las partes más nobles y delicadas del pensamiento francés. La verdadera sinceridad para un individuo es la conformidad de su vida con lo mejor que en él haya, con su yo más profundo y puro. Asimismo, el verdadero pensamiento de un pueblo es la expresión más alta que concibe de su genio y su misión en el mundo, porque lo que quiere, finalmente, es realizar toda la perfección de que sea capaz.

I. — ¿Cuáles son los principales rasgos del pensamiento americano? La movilidad esencial de un pueblo, cuya vida es extremadamente intensa, y que, como tal, fija constantemente los ojos, no en el pasado ni aun en el presente, sino en el porvenir. Afronta la vida, e americano, desde el punto de vista de la acción; quiere siempre abierto ante él un campo infinito, en el que ninguna dirección le sea impuesta; lo que se traduce en la preocupación de proporcionarse, sin cesar, un número máximo de posibilidades. Sin embargo, no hace de la acción pura y simple el fin de esta actividad. La expresión *strenuous life* significa una vida de pena y esfuerzo, de labor

y lucha (Roosevelt). Asigna el americano á la actividad como fin crear, realizar algo nuevo. Edmond Kelly tiene su punto de vista sobre América. Establece para su explicación tres clases de filosofía. En primer lugar, el materialismo, según el cual todo en la Naturaleza es inerte, y lo que llamamos vida, actividad, progreso, etcétera, es totalmente ilusorio. Decía: filosofía de esclavos. En segundo término encontramos el evolucionismo, para el cual la vida es una realidad irreductible al mecanismo, que caracteriza la materia bruta, siendo más bien una adaptación del viviente al medio. Una tercera es la filosofía de la independencia, de la libertad, de la producción original. El hombre, según ésta, no es una cosa, sino una fuerza que adapta el medio á su voluntad.—A William James le he oído expresar su deseo de constituir nuevamente una metafísica de la creación. «El porvenir—dice—no es una cosa hecha; será como nosotros le hagamos.» Citaba con frecuencia las palabras de B. P. Blood: «Lo inevitable es insípido, en tanto que la duda y la esperanza son hermanas... En la Naturaleza todo es milagro...; lo mismo no aparece más que para inducir lo otro. Nada es nunca acabado.» —El americano quiere crear, suscitar algo nuevo. Es decir, ¿admite con igual título todo lo inédito, todo lo que escapa á la fuerza del pasado? Se dice que lo singular y excéntrico seduce á algunos americanos. En este país, donde los hombres han tenido que plantearse los problemas más positivos, domina sobre la fantasía el sentido práctico y la moral. No es, pues, lo nuevo como tal lo que busca el americano. Fija la vista en la creación de un todo amplio y coherente, constituido con elementos que subsisten con valor propio, y que deben ser conservados en su integridad con sus caracteres distintivos. Igual que los Estados se han unido para constituir una Nación, donde cada uno conserva su autonomía, los americanos persiguen la formación de síntesis, donde se concilie lo uno con lo múltiple, donde las partes, al modo de los metales amalgamados, vivan solas al mismo tiempo que se ayuden.

Mirar hacia el porvenir, ambición de crear algo nuevo, concepción de un ideal donde una multiplicidad se organiza en un todo, cuyas partes queden en su integridad: ¿comprobaremos nosotros estos caracteres, considerando algunas de las manifestaciones de la actividad americana? La vida individual del americano es de un gran ardor para el trabajo, de optimismo y de confianza en sí. La seguridad material que piden otros para el porvenir, la tiene el americano en su propia energía. Ved las jóvenes que se educan en los colegios, un gran número de las cuales tendrán que ganarse la vida. Sus caras respiran alegría, fuerza, tranquilidad de espíritu. No conocen la suerte que les está reservada; pero cuentan con su fuerza, inteligencia y voluntad, lo que les resolverá la vida. Los americanos poseen una sociabilidad digna de notarse. Nada más admirable que esas reuniones en las que reina un buen tono y una cierta benevolencia, siendo un excelente medio para multiplicar las amistades y relaciones.

Otro carácter del americano es el amor al dinero. «El poder por el dinero.» Nada más justo, puesto que el dinero en su país es la creación en potencia. Tienen también un vivo deseo de contribuir al bien público. Entre nosotros, dicen los americanos, es vergonzoso morir rico. Los padres, antes de dejar su fortuna á los hijos, se aseguran que éstos harán un uso útil á la comunidad. Siempre en interés del buen nombre y poder del país. Las generosidades son infinitas, siendo su predilección las Universidades, sobre las que los americanos cifran sus más grandes esperanzas.

La vida política de los Estados Unidos reposa sobre el principio fundamental de Daniel Webster: Libertad y unión, ahora y siempre. El amor á la libertad se traduce en asegurar á cada individuo dentro de su Estado, y á cada Estado dentro de la Unión, la vida propia. El espíritu de tolerancia religiosa es en América tan completo como es posible. Libertad y religión son dos fuerzas que se unen para el bien de todos. América tiene en sí una conciencia nacional precisa y vigorosa, siendo su pa-

triotismo tan fuerte y real como el de las antiguas naciones europeas. Puede dar al principio democrático las más amplias concesiones sin peligro para su unidad. Esto no es sólo la palabra de un partido; la máxima «Poner la fuerza del Estado al servicio de la democracia», es el voto general de los americanos. El poder, la riqueza, deben servir, no á uno, sino á todos. Dichosa con su organización, América sueña en propagar por el mundo organizaciones análogas. ¿Qué perderían los Estados existentes entrando en este concierto? Si los Estados de la América del Norte han podido reunirse sin renunciar á su vida propia, ¿por qué los demás Estados del mundo no han de hacer lo mismo, constituyendo la Unión Universal? Este sueño grandioso se expresa en una idea jurídica y precisa en la obra de David Yayne Hill, titulada: «La organización internacional en cuanto es favorecida por la naturaleza del Estado moderno».

Un tercer carácter es el esfuerzo general hacia la cultura. América realiza exactamente la máxima: *primo vivere, deinde filosofari*. El presidente de Columbia University, Butler, habla de las sumas cuantiosas que reclaman la instrucción, la educación, el culto de las cosas ideales. Este dinero no se os reintegrará en cosas materiales, porque los frutos que da la cultura no son de ese orden. América no se propone crear nada en materia intelectual ó artística. Asimila con gran fuerza todo lo del mundo antiguo. No le guía un espíritu de imitación al nutrir sus bibliotecas de libros, de aparatos sus laboratorios y llamar á insignes maestros extranjeros que expliquen en sus Universidades. Lo hace apropiándose de las glorias y grandezas del antiguo mundo, sin alterarlas, aproximándose, en lo posible, á este ideal: la obra universal de la humanidad.

II.—¿Qué he de decir del espíritu francés, cuando tantos escritores, no sólo franceses, sino extranjeros, se han ocupado de ello? Un rasgo digno de atención en el espíritu francés y que data de antiguo, es la secularización universal. Nada

de cartas y privilegios. El más pequeño pretende juzgar al más elevado, y éste, en el fondo, quiere, más que la obediencia del segundo, su confianza y aprobación. Es que todos creen en la existencia, dentro del espíritu humano, de esta facultad del buen sentido. Descartes, en su *Discours de la méthode*, dice: «El poder juzgar y distinguir bien lo verdadero de lo falso, es lo que se llama el buen sentido ó la razón, la cual es naturalmente igual en todos los hombres.» En nombre de este buen sentido todo francés se siente con derecho á hacer comparecer ante sí y á juzgar los actos de todas las autoridades científicas, políticas, jurídicas, etc. Pero el francés no cree que esto sea originario en ellos, acabado y perfecto. Consideran precisa una cultura apropiada para poder realizarlo verdaderamente. Otro rasgo es considerar al hombre como objeto de una cultura especial, no viendo ninguna ocupación por encima de ésta; es preciso que modifique su ser, que trabaje, que se eduque. Pascal expresa esta idea en una teoría sobre la cultura humana. Su punto de partida es el estado natural, por cima del cual está el arte que da reglas y disciplina las fuerzas espontáneas. Pero el arte no es el peldaño más elevado de la cultura. Si se toma el mismo como fin, degenera en artificial. La cultura perfecta está en la reunión de las cualidades del arte con las de la naturaleza, debiendo completarse ambas. La palabra educación parece anticuada ante el término más sabio de Pedagogía. Pero si por Pedagogía se entendiese un conjunto de métodos técnicos, en que el hombre se hace al modo de los productos químicos, los franceses no estarían conformes.

En el fondo, siguen fieles á la antigua denominación. La cultura humana no entra en la conquista general de las fuerzas de la naturaleza por la ciencia y la industria. Lo contrario de barbarie en lengua francesa no es civilización, sino cortesía. Sin embargo, la cultura humana no basta para indicar el objeto supremo del pensamiento francés; tiene delante un modelo determinado para dar al hombre una cierta forma; este mode-

lo es el ideal de la Humanidad. Este ideal, algo platónico, tiende al tipo más puro, más elevado y perfecto que puede alcanzar la naturaleza humana. ¿Cómo se forma en el espíritu francés este ideal? No es un producto que las fatalidades históricas, sociales ó materiales imponen á los inteligentes; nace de la sociedad. Esta sociedad es de personas escogidas, en la que cada cual se esfuerza por que sus palabras tengan aprobación general. En ella es un elemento muy importante la mujer, dándole una cierta delicadeza, distinción y buen sentido fino y espiritual. En este medio ha formado el ideal humano el pensamiento francés. Según él, tres caracteres convienen al hombre ideal: a) La razón, viva facultad de juzgar, distinguiéndola del razonamiento. La razón no es sólo el espíritu de geometra; es el gusto y la sensibilidad, al mismo tiempo que la inteligencia propiamente dicha. b) El culto de los sentimientos sencillos y naturales, principalmente el amor á la familia y á la humanidad. c) Por último, el sentido y el amor á la generosidad. Sacrificarse por la justicia, seguir la causa de los oprimidos, ocupar las profesiones más nobles é ideales sin preocupación de interés, y sólo por el honor del nombre francés, por el bien de la Humanidad.

Los rasgos que hemos indicado del pensamiento francés, ¿se encuentran en su lengua y en su literatura? La lengua francesa ha sido creada por el pueblo y pulimentada por sociedades distinguidas, en las que las mujeres han jugado un papel importante. De ahí sus caracteres tan marcados; es clara, precisa, fina y elegante. Ella es la misma ó igual para la ciencia, las letras, discursos, poesía, etcétera. Mientras las catedrales góticas hablaban al pueblo con sus lenguas de piedra inteligibles para todos, las canciones de gesta, el teatro, etc., se nutrían de las ideas de los pueblos, y cuando se creyó que la erudición greco-latina iba á ahogar nuestro genio nacional, Descartes, Malherbe y Pascal la secularizaron. La literatura francesa deja de ser un misterio y es conocida por todos. La política francesa tiene por prin-

principios los derechos del hombre y apoyándose sobre el ideal del mismo deriva el del ciudadano, tiende, mediante leyes é instituciones, á realizar esta idea en los ciudadanos y en la sociedad. En su política exterior se propone que la justicia reine en el mundo, que asegure el derecho de los débiles, etc. Sería interesante ver las tendencias que en materia de instrucción y educación se agitan en Francia. En los establecimientos públicos reina un espíritu laico. A veces este espíritu se presenta casi como excluyendo al sentido religioso. Entendido así, se arriesgaría á dar un pretexto á la intolerancia. ¿Pero cómo podría probarse ésta en un país en el que ha quedado tan popular el edicto de Nantes, mientras que su revocación es, en nuestra historia, una página que todos querríamos arrancar? En vano la intolerancia, á fuerza de engaños, se disfrazará de espíritu laico: el sentimiento francés lo condenaría. Los estudios técnicos y superiores están en plena prosperidad. El espíritu francés preguntará si deben desarrollarse estos estudios á expensas de la Humanidad. La tendencia es conciliadora, satisfaciendo la exigencia de la ciencia y de la vida moderna, sin olvidar el noble ideal de que es depositaria Francia. Entre el especialista y el hombre hay que armonizar sus relaciones, porque á ambos son provechosas.

III. — En el anterior examen encontramos los siguientes puntos de contacto: el mismo espíritu democrático, amor á la libertad política y al principio de tolerancia nacional, la misma preocupación por los fines ideales de la humanidad. La orientación de los dos pensamientos es, sin embargo, muy diferente. América concibe el ideal humano, reuniendo, como en una síntesis compuesta, todas las formas que crea la Naturaleza, de tal modo que en la unión universal conserve cada uno su carácter propio y su autonomía. El pensamiento francés tiene un ideal sintético que aparece como una creación. El ideal americano es tan rico como sea posible, el francés es del más alto y puro contenido.

No pueden reducirse ambos principios á

unidad. Cada uno, muy noble en sí, quiere ser mantenido en su integridad. Aparte de esta reserva, los dos pueblos tienen el más grande interés en meditar uno sobre las ideas del otro. Ningún principio, por excelente que sea, puede aplicarse en su integridad, sin mezcla del contrario. Platón dice: «Lo uno no es nada si no participa de lo múltiple», y viceversa. Para ambos pueblos es un escollo temible abandonarse excesivamente á la acción directora de su propio principio. El peligro de los americanos es el sincretismo que pinta sin unir, que yuxtapone sin crear. Sin duda, ningún hombre ha creado nada, siendo toda invención una invitación al principio, pero viene una hora en que el genio, queriendo imitar, innova. Sin duda el pensamiento sopla donde quiere; la historia del pensamiento francés da interesantes luces sobre este punto. Son numerosos los materiales para la creación de la ciencia. Es preciso un período de concentración silencioso en un medio adecuado. En Francia ha nacido en una sociedad de tal índole, que, cambiándole de medio, hubiera sido imposible. La diversidad es desacorde y hostil; no puede realizarse un principio suprimiendo todo lo que ha sido establecido según principios diferentes. América, nos muestra de una manera efectiva, cómo ciertos principios que creemos contradictorios, lejos de excluirse, se completan mutuamente. Libertad y religión son radicalmente incompatibles. Así como los franceses pueden llamar la atención á los americanos sobre las condiciones para la realización del ideal, los americanos pueden advertir á los franceses para que no impongan á lo real los postulados de la lógica abstracta.

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Commissioner of Education. — *Report for the year ended June, 30, 1912.* — Vol. I y II. — Washington, Government Printing Office, 1913. — Don. del Comisario.

Madrid. — Imp. de Ricardo F. de Rojas, Forija, 5.  
Teléfono 316