

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 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 a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XL.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1916.

NÚM. 676.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La Psicología experimental y el maestro, por *Don Juan Vicente Viqueira*, pág. 193.—La Administración escolar holandesa, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 202.—Revista de Revistas. Alemania: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 209.

ENCICLOPEDIA

La Sociología aplicada, de Lester F. Ward (*conclusión*), por *D. José Castillejo*, pág. 211.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco Giner de los Ríos, por *D. Juan Caballero Rodríguez*, pág. 221.—Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y EL MAESTRO (1)

por el profesor *D. Juan Vicente Viqueira*.

(Continuación.)

Pensamiento.

1. *Nuevo planteamiento del problema del pensar*.—Compréndese, en general, bajo el nombre de pensamiento, el concepto y el juicio y el enlace de éstos (*razonamiento*). Es, pues, preciso examinar ahora dicho aspecto de la vida mental. Ante todo, conviene hacer notar que un cambio radical se ha producido hoy día en la psicología del pensar. Las consideracio-

nes genéticas habían sido, hasta nuestro tiempo, predominantes; se había descuidado, en cambio, el momento descriptivo; así que los psicólogos actuales se han visto obligados a rehacerlo todo de nuevo y a empezar precisamente por este punto de vista descriptivo. Los métodos han cambiado. La introspección sistemática, unida al experimento, ha dado excelentes resultados. Fijémonos un momento en los métodos. Puede servirnos como tipo el método de asociación que se ha transportado de la memoria al estudio de la inteligencia. Era preciso, antes de la aplicación de tales métodos, reconocer que la inteligencia es accesible al experimento. He aquí en qué consiste el método que citamos: A un sujeto se le presenta una determinada palabra designando un objeto, una idea general, etcétera. Se ruega al sujeto que, cuando lea dicha palabra y la comprenda, responda dando la *causa del objeto*, o su *naturaleza*, o su *clase*, etc. Se apunta esta reacción. Mas se ruega al sujeto dé una descripción exacta de su suceso mental y se escribe también dicha descripción. Por otra parte, mediante cualquier dispositivo se mide el tiempo que va entre la exposición de la palabra y la respuesta del sujeto.

Los resultados de estos experimentos pueden resumirse diciendo que la vida intelectual es original y no reductible a otros aspectos de la conciencia.

2. *Concepto y juicio*.—Los elementos que hallamos en el complejo de la inteligencia son el *concepto* y el *juicio*. Llegaremos a la conclusión de que son ambos

(1) Véase el número 674 del BOLETÍN.

sólo dos aspectos de una misma cosa. Pero para esto es preciso que examinemos ambos. Comenzaremos por el concepto.

¿Cómo llegar a ello sino por un fino análisis de conciencia? Insistimos aquí en el momento descriptivo. Tomemos, pues, un ejemplo y examinémosle exactamente. Sea el concepto de triángulo. Cuando hablamos del triángulo, no nos referimos a este o aquel triángulo, a un triángulo determinado, sino a todos los triángulos en general. El *concepto no es lo concreto, sino lo general*. Ahora viene un grave problema: ¿Qué es lo general, qué es esta referencia a todos los triángulos? Un triángulo formado está o por líneas rectas o curvas. O es isósceles, escaleno, etc. Sin embargo de tanta inmensa variedad, tengo una sola y única idea: la *figura de tres lados*. Indudablemente que no puede tratarse de un fenómeno de conciencia análogo al que constituye la representación o intuición de cada triángulo concreto (de la apariencia individual de cada triángulo). En este difícil problema no hay más recurso que dirigirnos a la *conciencia*. ¿Qué hallamos en la conciencia del triángulo? Sólo *el saber, la seguridad de la identidad* en tanta diferencia; *la unidad* en tanta pluralidad. El concepto es, pues, *la conciencia de la unidad en la pluralidad, de la identidad en la diferencia*. Parece extraño que existan conceptos individuales, y, sin embargo, es así. Un individuo se ofrece como un complejo. En una multiplicidad de percepciones se nos revela. Nosotros, mediante su concepto, traemos a unidad e identidad la pluralidad de estas intuiciones.

Ahora pasamos al examen del juicio. El resultado de un juicio es siempre un concepto. Tengamos, pues, en cuenta de nuevo el concepto de triángulo. Un sujeto que aun no conoce el triángulo, ante una serie de figuras de tres líneas, *juzgará*: he aquí figuras idénticas, que tienen una misma ley. Entonces surgirá para él el concepto de triángulo. Así, vemos que la síntesis, que en el juicio hallamos, es el concepto en creación, es el camino hacia el concepto. Parece ofrecer el juicio negativo una excepción. Sigwart ha hecho notar que no

lo es. La negación es un juicio sobre otro juicio. Es, pues, secundaria. Lo que expresa la negación es que una unión en el concepto es falsa. Supone, pues, otro juicio y un concepto. Que la nieve no es negra, supone que la nieve se afirme negra.

3. *Pensar sin imágenes*.—Las teorías antiguas han atribuído gran importancia a las imágenes en el pensar; y han intentado, como veremos, reducir todo el pensar a ellas. ¿Es esto exacto? He aquí la cuestión que nos proponemos.

Ya en el pensar rápido (lectura de un libro, por ejemplo), las imágenes no parecen existir. En conceptos difícilmente representables, dichas imágenes tampoco surgen fácilmente. Pero el experimento nos ha mostrado que las imágenes no existen, o existen de un modo fragmentario, para el concepto, o son impropias en el caso de conceptos sencillos y usuales. Veamos dichos casos:

a) *Pensar sin imágenes*. Tomemos la palabra *tempestad*. Un sujeto, sometido a experimentación por Binet, al oírlo, dice: «¡Oh no puedo representarme nada! Como no es un objeto, no me represento nada. Esta vez he hecho un esfuerzo, pero no he podido.» (*Etude expérimental de l'intelligence*). Ejemplos de este tipo abundan.

b) *Con imágenes muy imperfectas y fragmentarias*.—El pensar sin imágenes parecer ser raro (?). «Lo que se produce a menudo son los defectos de concordancia entre la imagen y el pensar. De ordinario, el pensar es más vasto, más comprensivo, se piensa en el conjunto, y la imagen no realiza más que una parte; esta parte puede ser importante y, a veces, no es más que accesoria.» (Binet, *loc. cit.*, 85.) Un sujeto de Binet, al oír la palabra *Cerbera*, responde: «He visto primeramente esta palabra sobre un fondo dorado. He repetido por lo bajo esta palabra y he entrevisto la forma de una mujer grande, de la que hablaba David Copperfield, en la escena con Stefford y la pequeña enana». A la pregunta de si se había representado la novela, etcétera. «No, de ningún modo. Debe ser un *pensamiento*. He entrevisto una mujer grande, y yo *sabía* que era esta novela.

Yo me he dicho en palabras que era *esta novela* la de David Copperfield. Lo sabía sin decírmelo». (Binet, *loc. cit.*, 85-86.)

c) *Con imágenes incongruentes.*—Un ejemplo claro es el que da Binet (*loc. cit.*) con respecto a la palabra *cuerda*. Un sujeto suyo cuenta, después de oírla, que: «no sé por qué me represento el camino de F..., esto no tiene ninguna relación con la palabra. Pienso al principio un poco en la palabra cuerda; me habitúo a esto. Después, esta imagen (el camino de F...) que aparece y que es expulsada por otros pensamientos. Estoy asombrado de verlo».

Hay un caso aun muy interesante y, que yo sepa, muy poco estudiado: el caso en que los conceptos son conceptos de hechos de nuestra conciencia. ¿Qué imágenes puede haber cuando pensamos en el sentimiento religioso o en la emoción en general o en la percepción o en el concepto mismo? Realmente, la existencia de tales imágenes es imposible.

Como resultado, podemos transcribir las palabras de Binet: «La lógica excede de los procesos imaginativos».

4. *La palabra y el pensar.*—Queda aún por saber si el pensar que escapa al juego de imágenes no está sujeto de algún modo al de ciertos signos. Tal es el sentido que tiene el problema de la importancia de la palabra como sostén del pensar.

El lenguaje puede ser de distintos tipos: mímico, fónico (inarticulado y articulado). Su origen está en movimientos de expresión, que luego son empleados a propósito. Así, el problema, que para el individuo normal es la palabra, lo sería para el sordomudo el *gesto*.

Los psicólogos modernos se han ocupado de la cuestión. Lo primero que ha surgido del experimento y el análisis es que *la palabra y su sentido son dos cosas bien distintas*. La palabra puede ser bien comprendida como imagen acústica; el concepto, sin embargo, puede no surgir, y si surge, es en la forma que en el párrafo anterior hemos indicado.

Por otro lado, ya el sentido común nos muestra qué distancia existe entre palabra y pensar. Recordemos sólo lo dicho ante-

riormente, y es natural que, dada la escasa importancia que las imágenes tienen para el pensar, el lenguaje no tenga ningún privilegio, pues psíquicamente, es sólo un conjunto de imágenes.

No por esto deja el lenguaje de ser extremadamente importante para el pensar.

Es un medio de comunicación y fijación del pensar. Nuestro desarrollo psíquico se comprende sólo en un medio social.

5. *Las teorías explicativas del concepto.*—Como estas teorías son, aun hoy día, admitidas por muchos, conviene las tengamos en cuenta. Ante todo, hemos de fijarnos en que estas teorías no sólo dan razón del origen del concepto, sino también de la esencia del concepto.

Ambas cuestiones van indisolublemente unidas. Ambas teorías han nacido de dos preocupaciones: la primera, la capital, es que en la conciencia no se veía por los psicólogos, de que hablaremos después, más que contenidos *intuitivos, sensibles*. La segunda es la preocupación, por parte de los psicólogos, de explicar genéticamente la vida del espíritu, como la ciencia de la naturaleza explica los sucesos del mundo material. Las teorías son la de la *abstracción*, la de la *representación* y la de la *atención*.

a) *Abstracción.*—Creador de esta teoría ha sido el filósofo inglés J. Locke (1632-1704). Así, examinaremos como típico su punto de vista.

Las ideas abstractas, generales, los conceptos, existen, son algo; son contenidos de la conciencia: «estas ideas abstractas, siendo algo en la mente, entre la cosa que existe y el nombre que le es dado, constituyen la rectitud de nuestro conocimiento y la propiedad o inteligibilidad de nuestro lenguaje» (*An Essay on the human Understanding*. II. XXXII. 8). Dichas ideas generales se obtienen de las particulares por *abstracción*; es decir, «separando (un elemento) de las otras ideas que le acompañan en la existencia real» (*loc. cit.*, II. XII. 1).

Explica Locke, en otro lugar, qué es la abstracción, más exactamente: «La mente hace que las ideas particulares recibidas

de objetos particulares, se hagan generales. Lo que es hecho, considerando que existen en la mente apariencias separadas de todas las restantes existencias y de las circunstancias de la existencia real: como tiempo, lugar, o alguna otra idea concomitante. Esto se llama abstracción, por lo que las ideas tomadas del ser particular se hacen generales, representativas del mismo género y sus nombres generales, aplicables a sea lo que quiera existente y conforme a tales ideas abstractas...

»Así, el mismo color, siendo ahora observado en la cal o en la nieve y que el día antes percibió la mente en la leche, por ésta consideración solo, se le hace representativo de todo este género, y dándole el nombre de «blancura, se designa por este sonido la misma cualidad», sea el que quiera el lugar donde se imagine o se halle, y así se hacen las ideas o términos universales» (*loc. cit.*, II. XI. 9).

De lo anterior, es consecuencia lo que sigue.

«Y así, las ideas particulares son las primeras recibidas y distinguidas, y así, el conocimiento parte de ellas, e inmediatamente a éstas suceden las menos generales o específicas, que están inmediatamente después de las particulares; pues las ideas abstractas no son tan fáciles o accesibles para la inteligencia, aun no ejercitada, como las particulares. Si parece lo contrario al hombre adulto, es solamente a causa de que, por el constante y familiar uso, le han llegado a ser corrientes; pues cuando reflexionamos sinceramente, hallaremos que las ideas generales son ficciones y artificios del espíritu que traen dificultades consigo, y no se deben ofrecer tan fácilmente a él como imaginamos. Por ejemplo: ¿no ha de requerir gran trabajo y dificultad formar la idea general de un triángulo? (que no es de las más abstractas, comprensivas y difíciles); pues no debe ser ni isósceles, ni equilátero, ni escaleno, sino todos estos y ninguno de ellos a la vez. En efecto: es algo imperfecto que no puede existir; una idea en que varias partes de diferentes e inconsistentes ideas se reúnen. Es cierto que la inteligencia, en este estado imperfecto, ha

necesitado de tales ideas, y se esfuerza todo lo que puede para la coincidencia, y comunicación y ampliación del conocimiento, a lo cual está muy inclinada. Pero aun se tiene razón para pensar que tales ideas son una muestra de la imperfección nuestra; finalmente, esto es suficiente para mostrar que las más abstractas y generales ideas no son las que la mente conoce primero, y más fácilmente, y que su más temprano conocimiento no es concerniente a ellas. (*loc. cit.*, IV-VII-9). Lo anterior ofrece una grandísima dificultad. La dificultad está precisamente en su fundamento, en la concepción de la abstracción como una separación. Consideremos los dos ejemplos que hemos visto puestos por Locke antes: Primero, el ejemplo de la cualidad de blancura. La sensación de blanco que hallamos en los objetos blancos no constituye por sí, considerada de ningún modo, una *idea* general, sino una sensación. En el segundo ejemplo, el del triángulo, encontramos que no es posible separar de cada triángulo lo que es común al triángulo. Así, pues, la teoría de Locke es imposible en el caso que la *separación* pueda hacerse; no da por resultado una idea general, y en muchos e importantes casos no puede hacerse. Las teorías que siguen intentarán salvar, dentro de la misma dirección, esta dificultad.

b) Representación.—Berkeley (1684-1753) y Hume (1711-1716), viendo la imposibilidad de las ideas generales, intentaron una teoría, que sin ellas nos explicase qué puede ser la conciencia de lo general.

Así, pues, tendremos que admitir que ciertos elementos individuales llevan en sí la propiedad de ser generales; es decir, que en ciertas condiciones, por la compleción de los sucesos de conciencia, llegan a tener este valor general. General quiere decir que los elementos todos se hallan presentes; ahora bien, es un hecho que en la conciencia de un hombre que piensa en un triángulo, no se hallan presentes todos los triángulos posibles. Así, pues, sólo alguna o algunas representaciones hacen el papel de representar a todas. El problema, pues, ahora, es sólo de-

terminar estas representaciones que representan a las otras, y cómo esto se verifica.

Pero antes es preciso hacer notar un hecho de toda importancia: para que las representaciones se agrupen de modo que puedan ser representadas por una de ellas es preciso que se hayan establecido asociaciones de semejanza entre ellas; entonces, después de esto, la representación de una de ellas puede suplantar en el pensar a las otras. Así lo pensaba Berkeley. Hume llega a una determinación más exacta. Es preciso que la representación *representante* esté igualmente asociada con todas. Hay una en que sucede esto: la palabra. Así, la palabra que está asociada con varias representaciones actúa por todas ellas. Pensamos, pues, hablando.

Así sucede, pues, que lo general es, de este modo, una modificación de la conciencia. La representación representante no adquiere un cierto carácter. Sólo hay en la conciencia algo más; las otras representaciones que se hallan en la conciencia oscura, y dan a ésta un cierto matiz.

«Esta aplicación de las ideas más allá de su naturaleza, procede de nuestra capacidad de reunir todos sus grados posibles de cualidad y cantidad, de una manera imperfecta, pero que sirve para los fines de la vida, en lo que consiste la segunda cuestión que me propuse explicar. Cuando hemos hallado una semejanza entre varios objetos, lo que nos ocurre a menudo, aplicamos el mismo nombre a todos ellos, sean las que quieran las diferencias que podamos observar en sus grados de cualidad e intensidad, y sean las que quieran las diferencias que puedan aparecer en ellas de otro género. Después que nosotros hemos adquirido un hábito de este género, la audición del nombre despierta la idea de uno de estos objetos, y hace que la imaginación lo conciba con todas sus circunstancias particulares y proporciones. Pero como la misma palabra se supone haber sido frecuentemente aplicada a otras ideas individuales, que son diferentes en varios respectos de esta idea, que es inmediatamente presente a la mente, la palabra, no siendo capaz de despertar las ideas

de todas estas individuales, solamente toca al alma, si se me permite hablar así, y despierta este hábito que adquirimos, revisándolas todas. Ellas no son realmente y de hecho presentes a la mente, sino sólo en potencia; tampoco podemos representárnoslas todas distintamente en la imaginación, sino solamente tenerlas en tal rapidez para observarlas cada una de ellas, cuando podemos ser apremiados por la presión de la necesidad presente. La palabra despierta una idea individual, con un cierto hábito, y ésta produce otra idea individual, la cual podemos tener ocasión de necesitar. Pero la producción de todas estas ideas, a las cuales es aplicado un nombre, es en los más de los casos, imposible; así, abreviamos la obra por una consideración parcial, y hallamos que nacen pocos inconvenientes de esta abreviación.» (Hume: *Treatise of human Nature*, I. VII).

C) *Atención*.—La teoría de Hume no explica todavía el hecho fundamental. Podemos fijarnos en dos notas defectuosas de la teoría. Primero supone la identificación: lo que Hume llama la capacidad de reunir los grados de cualidad e intensidad. Es decir, supone el concepto. Segundo, una serie asociativa no constituye un concepto. Stuart Mill intentó obviar tales dificultades, y asimismo las que ofrece la teoría de la abstracción de Locke. He aquí cómo expone su punto de vista:

«La formación de un concepto no consiste en separar los atributos, que se supone lo componen, de todos los otros atributos de este mismo objeto y capacitarnos para concebir estos atributos separados de algunos otros. Nosotros jamás lo concebimos, ni lo pensamos, ni lo conocemos de otra manera, como una cosa aparte, sino solamente como formando combinación, con otros numerosos atributos, la idea de un objeto individual. Pero pensándolo como una parte de una gran aglomeración, tenemos la facultad de fijar en él la atención y de descuidar los atributos con los cuales le pensamos combinado. Mientras actúa la concentración de la atención, si es suficientemente intensa, podemos ser temporalmente inconscientes de

los otros atributos, y podemos realmente, en un breve intervalo, no tener presentes en la mente más que los atributos de este concepto. En general, sin embargo, la atención no es tan exclusiva y deja espacio en la conciencia para otros elementos de la idea concreta, aunque la conciencia de éstos es débil en proporción a la energía del esfuerzo de concentración, y que en el momento que la atención cede, si la misma idea concreta sigue contemplándose, los otros elementos de ésta surgen en la conciencia. Por consiguiente, no tenemos, propiamente hablando, ningún concepto general, sólo poseemos ideas complejas de objetos en concreto; pero somos capaces de atender exclusivamente a ciertas partes de la idea concreta; y por esta atención exclusiva, nosotros capacitamos estas partes para determinar exclusivamente nuestro pensamiento como producido por asociaciones, y nos hallamos en estado de llevarnos a un estado de meditación o razonamiento concerniente a estas partes solamente, exactamente como si fuésemos capaces de concebirlas separadamente del resto.» (S. Stuart Mill: *An Examination of Sir W. Hamilton Philosophy*, 393 y 394.)

Pero hay algo que hace que la teoría de Mill sea incapaz de explicar el concepto. En ella se atribuye a la atención un papel creador de conceptos que ella no tiene. La atención trae consigo un aumento de claridad en un fenómeno de conciencia cualquiera, pero no crea la conciencia de lo general.

6. *Razonamiento*.—Un enlace de juicios o conceptos, según determinadas relaciones, constituye un razonamiento. Los juicios o conceptos no aparecen, pues, yuxtapuestos, sino en relaciones irreductibles. Estas relaciones se llaman relaciones lógicas, y pueden resumirse en la de comprensión. Ya que una identificación sirve de base a otra identificación, en el proceso del pensar quedan comprendidas unas identificaciones en otras. Es decir, que lo que vale de la identificación más extensa, vale de la menos extensa. El razonamiento consiste en pasar de una identificación

a otra, en enlazar un juicio con otro, mediante relaciones lógicas. En dos direcciones distintas puede suceder esto. O bien se parte de lo general para llegar a lo particular (deducción), o bien se parte de lo particular para llegar a lo general (inducción). El razonamiento por analogía es una forma sencilla de la inducción.

Como el conocimiento o identificación última de una serie de juicios (o el resultado de un razonamiento) está lejano a la experiencia inmediata y no ha estado presente nunca en nuestra conciencia, es nueva, puede trasportarnos a un mundo de nuevas condiciones anticipadamente y determinar así una reacción adecuada a ellas. Por esto es el razonamiento un factor esencial de nuestra vida.

7. *La génesis del pensar y el lenguaje en el niño*.—El primer estado de la vida mental es oscuro. Así, pues, la vida lógica de la conciencia será oscura. Puesto que el juicio es la piedra angular de las funciones lógicas, debemos comenzar ahora por su desarrollo. En los primeros años de la vida tiene la forma más simple: es *afirmativo y asertórico*. Los juicios problemáticos aparecen a los 3 años. El juicio negativo, que necesita de supuestos, de una experiencia más rica, aparece en razón de su complejidad más tarde, y en el orden siguiente, fácil de comprender. Los primeros juicios negativos son los referentes a la persona, de repulsión o de pertenencia (de 1 a 2 años). Después aparecen los juicios que expresan el *echar de menos* (*Vermissen*) un dato sencillo (detalle en una estampa, etc. (2 años). La crítica de una actividad aparece de 2 a 3 años, en la forma: *no se hace así*. Una crítica del sujeto mismo que enuncia el juicio, aun desde puntos de vista éticos, surge de los 2 a 6 años.

Qué resulta de la actividad de juzgar del niño o qué clase de *conceptos* predominan en su espíritu, es otro problema que ha ocupado a los psicólogos. Los conceptos generales, puesto que son *conceptos individuales menos ricos en notas*, preceden a los individuales. El espíritu tiende a una comprensión del medio en que vive

por interés y necesidad; así predominan al comienzo los conceptos del mundo externo. Los conceptos de lo psíquico surgen relativamente tarde (a los 6 años). El mundo externo aparece a primera vista como un conjunto de cosas. Los primeros conceptos son los *de cosas (época de las sustancias)*. Siguen los de las actividades de las cosas en forma de conceptos de acción (*época de la acción*), y, por último, aparecen los conceptos de relación (*época de la relación*). Las relaciones se hallan muy unidas a su *base* sensible, y no pueden separarse de ella más que en virtud de una evolución. Se ha observado que un niño podía contar sus propios dedos y no los de las otras personas.

El razonamiento se halla al principio muy unido a la percepción. El niño vive en el presente y el mundo que le rodea. Las formas del razonamiento de la primera infancia son muy rudimentarias. Muchos tránsitos entre juicios no están claros ni expresados verbalmente. Su forma es la de razonamientos por analogía (2-3 años). Los comienzos de la inducción y la deducción se han podido observar de los 3 a los 4 años.

Importa ante todo fijar la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensar. Como hemos visto, no es de modo tal esta relación que el pensar suponga para su nacimiento un lenguaje. Así, el pensar puede ser anterior al lenguaje. Y, en efecto, lo es y lo es necesariamente, pues *sin conceptos, sin juicios* —sean tan elementales éstos como se quiera—, no puede existir el lenguaje. Pero si el pensar precede al lenguaje, éste de nuevo, como un instrumento de comunicación, favorece extraordinariamente su desarrollo. Además, el lenguaje sigue una evolución en grandes líneas paralela a la del pensar. El lenguaje de un *atrasado* no es el mismo que el de un niño normal. De aquí ha nacido el empleo en los *tests* de la inteligencia, en las pruebas psicológicas de la inteligencia, el vocabulario y las formas de construcción.

El desarrollo del lenguaje, como todo desarrollo psíquico y el desarrollo en ge-

neral, reposa sobre dos factores: las disposiciones hereditarias del niño y el lenguaje del medio. Así, el lenguaje sigue en su evolución una determinada marcha. Nos fijaremos primero en el nacimiento de la palabra y seguiremos en seguida la evolución de la sintaxis infantil. El niño, después de pasar de un período de sonidos inarticulados, del chillar, comienza a proferir sonidos articulados: *ba, ba, ba, te, te*. Este período previo del lenguaje es el del *balbuceo (hablar)*. Viene en seguida el período de imitación, del que surge la *media lengua infantil*. Tiene lugar hacia la segunda mitad del primer año. Pero en este período, al que comienza a imitar es al adulto. Así nacen palabras como *papá* y *mamá*. El niño comienza, al mismo tiempo que va imitando, a comprender las palabras. Entonces empieza a usarlas espontáneamente (*período de la producción propia*). En cuanto al comienzo de este período, hallamos muchas variaciones, según los diferentes casos: unos comienzan a *hablar* a los 9 meses; otros, al año y 3 meses; otros, al año y medio. Habla entonces un lenguaje que ni es suyo ni enteramente del medio; que tiene su fonética sus formas, sus raíces y sus palabras: la *media lengua*. Ha nacido de sus disposiciones y el medio en que vive. La evolución seguirá aún en el sentido de la adquisición del lenguaje del medio.

Indiquemos algo ahora de la evolución de la sintaxis infantil. En un primer momento, el niño, con una sola palabra, expresa una frase entera. Y la palabra tanto designa al sujeto como al predicado. Este es el llamado período de la *palabra-frase*, y dura de 8 a 12 meses. Más tarde, la frase se amplía y consta de dos palabras, que suelen ser *nombre y verbo*. Se hace aquí una construcción determinada, que lo que interesa se coloca siempre lo primero. Pero el niño ha de aprender aún la flexión; ésta se verifica en una tercera época y en ejemplos particulares. Por último, el niño entra en el período del lenguaje del medio. La evolución del lenguaje, tal como la hemos descrito, suele terminarse a los 4 años; pero en muchos casos dura aún hasta

los 6 ó 7. Aun después, en la edad escolar, el lenguaje sigue haciéndose y trasformándose. Esta época no ha sido casi estudiada. Meumann insiste en la gran importancia que posee para la pedagogía, y se limita a indicar algunas características del lenguaje infantil, que realmente nacen del insuficiente conocimiento del lenguaje. Tales características son: la pobreza de léxico, la repetición innecesaria, la confusión de palabras y la creación de palabras. El lenguaje es aún, pues, inestable y muy desconocido.

Fantasia.

1. *Qué es la fantasía.* — Dentro del grupo de los fenómenos o de los aspectos de la vida intelectual de la conciencia, distinguen a la fantasía las siguientes notas. Es producción y no reproducción, a diferencia de la memoria. Puede incluir elementos conceptuales en cuanto son precisos para la producción de la realidad; pero éstos no son buscados en ella, a diferencia del pensar. Prueba de ello es que hay una fantasía *sensible*, sin conceptos.

La producción de la fantasía ha de considerarse como producción de una nueva realidad, *la realidad en el sujeto*. Esta realidad, que no surge siempre a designio, tiene en la vida una doble finalidad: A) El goce estético. Si bien es cierto que el arte no se reduce a la fantasía, es verdad, sin embargo, que hay una fantasía estética en la base del arte. B) Un fin práctico. Un modo de ensayar en la realidad. En resumen: el espíritu se crea una *nueva realidad* para sus *ensayos* y su *goce*.

Así, los elementos de la fantasía son los mismos que los de la percepción o su *reproducción* en el recuerdo, ya que el mundo nuevo se crea sobre la base de aquél.

Pero puesto que tiene un carácter distinto, por sus varias trasformaciones y nueva organización, ofrece un carácter de novedad. Sin embargo, en la fantasía pueden entrar elementos del parecer sin transformarse. La fantasía tiene sus leyes particulares.

2. *Formas de la fantasía.* — La fantasía puede ser: A) Sensible, imperfecta, no

compleja (En esta forma, sólo estética). B) Completa, conceptual, y puede ser: a) Práctica. b) Estética. La fantasía estética del primer tipo tiene por base la música y la arquitectura; la del segundo, tiene la pintura, etc. Una forma inferior de la fantasía estética, y oscilando entre el primero y segundo tipo, es la *reverie* o el *soñar despierto*.

3. *La fantasía infantil y el juego.* — Una primera nota de la fantasía infantil es la dificultad de separar lo fantástico de lo real. De aquí la mentira tan frecuente en el niño. Como es natural, la fantasía del niño tiene como característica la pobreza y el desorden. La producción más importante de la fantasía infantil es el juego. No todo el juego se resuelve en una actividad fantástica, sino que en la producción de éste se halla como factor capital la fantasía. Así, la fantasía es un aspecto capital del juego. Es muy posible que existan juegos sin elementos de la fantasía.

Los juegos toman, al principio de la vida, una forma sencillísima, que después se desarrolla ampliamente. Al comienzo, se trata sólo de movimientos del cuerpo, de los labios, de gritos, de correr, etcétera. Más tarde entran los elementos de ficción, y, por último, el juego se organiza. Así, por este breve bosquejo se ve que no es la imitación lo capital en el juego. De lo que nace el juego es de exceso de energía, que no pudiendo hacerlo de otro modo, se descarga así, y que va acompañado de un sentimiento de placer. Este punto de vista ha sido mantenido en lo esencial por el filósofo inglés Spencer. Más tarde se añade el factor imitativo.

Se ha pretendido que el juego es una preparación para la vida (Groos). No es esto cierto psicológicamente. Sí lo es desde otros puntos de vista. Efectivamente; el juego permite el desarrollo de actividades, que de otro modo no podrían llegar a su debida expresión. Volvemos de nuevo a ocuparnos ahora de los diferentes tipos de juego y de su marcha evolutiva. Los juegos pueden ser individuales y sociales. Se dan estos dos grupos ya en un orden cronoló-

gico, pues los sociales vienen más tarde que los individuales.

Los juegos individuales tienen las diversas formas que expongo a continuación y que se dan en el tiempo en la sucesión en que los cito. A) En un comienzo, los juegos son una mera agitación del organismo. B) Más tarde, el niño juega con las cosas, y, primeramente, en formas destructivas; se trata del placer de intervenir en ellas. C) Más tarde, el juego es constructivo, y todo objeto se pone con avidez al servicio de este fin. Por último, aparece un tipo de juegos constructivos: los *juegos representativos*. El niño representa en ellos un papel. Su clave está en la imitación.

Los juegos sociales son: A) En sus comienzos, meramente un jugar juntos, imitándose mutuamente. En ellos hallamos un verdadero contagio mental. B) Más tarde, aparecen los juegos ordenados, en donde cada niño hace su parte.

El desarrollo de los juegos no gravita en torno de un factor único; pero el desarrollo de la fantasía se muestra bien claramente en él.

Las manifestaciones del arte infantil han interesado también a los psicólogos. La más estudiada es el dibujo. El niño comienza por hacer rayas sin sentido y halla un placer esencialmente motor en ello. Más tarde, comienza a representar objetos. En esta representación pasa de un esquema muy general al tipo de representación gráfica que es propia a sus medios.

BIBLIOGRAFÍA

Memoria.

Claparède: *L'association des idées*, 1902.

G. E. Müller: *Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses*. Tomo I del suplemento del *Zeitschrift der Psychologie*.

Ueber: *Gedächtnisstätigkeit und Vorstellungsvorlaufes*. Tomo I, 1911; tomo III, 1913.

Th. Flournoy: *Des phénomènes de synopsis*, París-Ginebra, 1893.

A. Lemaître: *Audition colorée et phénomènes connexes observés chez les écoliers*, París-Ginebra, 1901.

Del mismo: *La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies*, Saint Blaise, 1910.

Acerca de la memoria del niño, véase el libro citado de Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, y, además, de Stern (Clara y Wilhem), *Erinnerung Aussage un Lüge*, 1901.

Pensamiento.

Külpe: *Ueber moderne Psychologie des Denkes*.—*Internationales Monatschrift für Wissenschaft Kunst und Technik*, Junio 1912.

Sigwart: *Logik*, Freiburg, 1893.

Binet: *Étude expérimentale de l'intelligence*, París, 1903.

E. Husserl, *Logische Untersuchungen*. Tomo II, 1914.

Acerca del lenguaje, véase:

Tracy: *The language of childhood*.—*American Journal of Psychology*. Tomo VI, 1893.

Stern (Clara und Wilhem): *Kindersprache*, 1907.

Lorent: *L'imprécision du langage chez les écoliers*.—*Revue de Psychologie*. Tomo VII, 1910.

Fantasía y juego.

Queyrat: *L'imagination et ses variétés chez l'enfant*. 3.^a edición. París, 1913.

Groos: *Die Spiele der Menschen*, Jena, 1899.

Rouma: *Le langage graphique de l'enfant*, 1912.

(Continuará.)

LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR HOLANDESA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

ADMINISTRACIÓN E INSPECCIÓN

La administración central de la enseñanza pública depende del Ministerio de Asuntos interiores (*Minister van Binnenlandsche Zaken*). Como en los Estados alemanes, no existe tampoco un ministerio de Instrucción pública independiente. El ministro del Interior ejerce la inspección general sobre toda la enseñanza y vela por el cumplimiento de las leyes escolares. La intervención del ministerio no se limita sólo a las escuelas públicas, sino también a las numerosas privadas subvencionadas, como se verá después al hablar del sostenimiento de la primera enseñanza. Para los asuntos escolares, hay en el ministerio del Interior una Dirección general de enseñanza.

En la instancia provincial, la dirección de los asuntos docentes, en su aspecto económico, es ejercida por los estados diputados (*Gedeputeerde Staten*), o sea por las Comisiones permanentes, compuestas de seis miembros elegidos y delegados por los Estados provinciales. Y en cuanto a la administración local, ésta se halla desempeñada por las autoridades locales ordinarias, que son el verdadero núcleo importante de la administración escolar.

De entre las resoluciones de los ayuntamientos, necesitan ser confirmadas por los Estados diputados las que se refieren a:

1.º El sitio donde ha de establecerse un edificio escolar.

2.º La disminución del número de escuelas o del programa de enseñanza.

3.º La reunión de una escuela con otra o su sustitución por otra

4.º La clausura de una escuela o la interrupción de la enseñanza en ella.

5.º La edad que los niños deben alcanzar para ser admitidos en las escuelas públicas y la en que deben abandonarlas.

6. La aceptación de la dimisión o renuncia de los maestros, en los casos determinados por la ley. (Art. 19 de la ley vigente.)

La reglamentación de los horarios y vacaciones, la fijación de los planes de estudio y de los libros que han de ser empleados en la enseñanza y la división de la escuela en clases, son hechas por el director de la escuela; cuando la reglamentación se extiende a varias escuelas, es determinada por los directores de estas escuelas en común acuerdo, bajo la aprobación del alcalde y los concejales y la del inspector escolar del distrito. En caso de desacuerdo entre el alcalde y los concejales y el inspector del distrito, el conflicto es resuelto por el ministro del Interior.

Para la inspección escolar, Holanda se divide en tres zonas, al frente de cada una de las cuales hay un inspector general (*Inspecteur*). Son funciones suyas (artículo 100 de la ley Escolar vigente): «favorecer el mejoramiento y prosperidad de la situación en que se encuentra la enseñanza primaria, tanto mediante las visitas a las escuelas como por las relaciones orales y escritas con los inspectores escolares de distritos y de zona, comisiones locales y administraciones municipales; informar al ministro encargado de la ejecución de la vigente ley, sobre todos los proyectos sobre los cuales se solicite su consejo; confeccionar cada año, en virtud de los informes anuales de los inspectores escolares de distrito y en vista de sus propias observaciones, un informe razonado sobre la situación de la enseñanza primaria en sus provincias y enviarlo al ministro antes de 1.º de Julio». Estos inspectores disfrutan un sueldo de 3.500 florines (unas 7.000 pesetas), más una remuneración de 400 florines (800 pesetas) para gastos de escritorio, y las consiguientes indemnizaciones de viaje y estancia.

Los inspectores generales se dividen, según el decreto de 7 de Junio de 1906, en 26 distritos, que corren a cargo de otros tantos inspectores de distrito (*Districts schoolopziener*) (art. 99, ley 1878): «cuidan también, tanto por visitas escolares

(1) Véase el número 675 del BOLETÍN.

como por relaciones orales y escritas con los inspectores de zona, comisiones locales y administraciones municipales, de permanecer constantemente al corriente de la situación de las escuelas primarias en su distrito y de favorecer su mejoramiento y prosperidad; ejercen la inspección confiada a ellos de una manera atenta, y cuidan de que las disposiciones concernientes a la enseñanza primaria sean exactamente cumplidas, proponen al inspector general las medidas que juzgan necesarias para la enseñanza, y le suministran todas las informaciones que él reclame. Cada uno de ellos debe enviar cada año, antes de 1.º de Mayo, al inspector general un informe razonado sobre la situación de la enseñanza en su distrito y dirigir una copia de él a los Estados diputados de la provincia». Estos inspectores de distrito viven en la capital de su demarcación, y se reúnen, por lo menos trimestralmente, con los inspectores de zona. Su sueldo anual es de 2.500 florines (5.000 pesetas), más una indemnización de 600 pesetas para gastos de escritorio y las dietas correspondientes.

Hay, finalmente, un inspector escolar de zona (*Arrondissement Schoolopziener*) en cada una de las 128 zonas en que, según el mismo decreto de 1906, se dividen las inspecciones de distrito. «Los inspectores escolares de zona estarán constantemente al corriente de la situación de la fisonomía escolar en su zona; visitan dos veces al año todas las escuelas situadas en ella donde se da la enseñanza primaria y obtienen rigurosamente nota de esta visita escolar, cuidan de que las disposiciones concernientes a la enseñanza primaria sean estrictamente cumplidas; se ponen en relación con las comisiones escolares locales y las administraciones municipales; proponen, tanto a éstas como a los inspectores de distrito, las medidas que juzguen útiles a la enseñanza; indican al inspector escolar del distrito, a la terminación de cada trimestre, las escuelas visitadas por ellos durante el trimestre; ponen en su conocimiento todo lo importante que han observado en el curso de la visita escolar, y le suministran todas las noticias que recla-

me; defienden los intereses de los maestros, favorecen sus reuniones y asisten a ellas siempre que les sea posible» (art. 98, ley de 1878). Los cargos de inspectores de zona eran honoríficos antes de la ley de 1857; hoy sólo conceden todavía derecho a una pequeña gratificación y a los gastos de viaje y estancia. Así, están desempeñados en comisión.

Además de esta inspección ejercida por funcionarios del Estado, hay otras dos especies de inspección. Una, que corre a cargo de las autoridades locales, y es realizada bien por el burgomaestre y sus adjuntos, bien por Comisiones especiales nombradas con este fin. Otra especie de inspección la ejercen los Estados diputados, que, como se ha dicho, son la delegación permanente de los Estados provinciales. Con ellos están en relación los inspectores de distrito, y a ellos envían todos los años sus informes. Las atribuciones de estos Estados, como las de las autoridades locales, están muy minuciosamente detalladas en la ley.

GASTOS DEL ESTADO EN INSPECCIÓN (1911).

	<u>Pesetas.</u>
<i>a) Sueldos:</i>	
1. De los inspectores generales..	24.000
2. De los inspectores de distrito..	156.000
<i>b) Gastos de viaje y estancia:</i>	
1. De los inspectores generales ..	4.456
2. De los inspectores de distrito..	25.486
<i>c) Gastos de escritorio:</i>	
1. De los inspectores generales...	2.400
2. De los inspectores de distrito..	16.200
<i>d) Gastos de viaje, estancia y escritorio de los inspectores de zona.....</i>	
	301.248
<i>e) Gastos de reunión..</i>	
	262
TOTAL.....	<u>530.052</u>

RÉGIMEN DE LA ENSEÑANZA

Obligación escolar.—La enseñanza es obligatoria desde 1900, en que, después de grandes luchas, se introdujo el principio de la obligatoriedad. Esta se extiende desde los siete a los trece años. La obligación

escolar no equivale, naturalmente, a la asistencia escolar obligatoria. Cuando los padres de los niños tienen alguna grave objeción contra la enseñanza dada en las escuelas en el radio de 4 km. de su habitación, pueden dejar de enviar sus hijos a ellas y educarlos, en cambio, en su domicilio, previo el informe del inspector de zona correspondiente. Esta llamada «cláusula de conciencia», está respaldada por el Estado mediante una inspección de la enseñanza dada a domicilio, para comprobar si ésta es equivalente a la dada en las escuelas. Esta misma inspección se ejerce sobre las escuelas privadas.

Existen también dispensas de la obligación escolar, que son: a) Absolutas, que comprenden a: 1.º, los padres que no tienen residencia fija; 2.º, los padres que proporcionan a sus hijos la enseñanza media o la enseñanza superior; 3.º, los padres que tienen objeciones graves contra las escuelas situadas en el radio de 4 km. de su residencia (cláusula de conciencia); 4.º, los padres que, a pesar de sus intentos, no han podido obtener plaza para sus hijos en ninguna de las escuelas primarias distantes menos de 4 km. de su domicilio. b) Temporales: 1.º, cuando se cierra la escuela temporalmente o se interrumpe la enseñanza; 2.º, cuando una disposición legal prohíbe la asistencia a la escuela (casos de epidemia); 3.º, cuando por disciplina se despide a un alumno temporalmente de la escuela; 4.º, cuando existe un trabajo urgente en ciertas profesiones, a cambio de una asistencia regular durante los seis meses precedentes.

Para evitar las infracciones de la obligación escolar, hay un sistema de multas, cuyo procedimiento empieza en el inspector escolar y termina con el juez, que varían desde 30 a 100 pesetas.

En 1907, se habían iniciado 49 juicios orales por abandono completo de la escuela, de los cuales 4 habían sido sobreseídos, 15 condujeron a una condena, y 30 no habían sido fallados en 31 de Diciembre. En cuanto al abandono temporal, se habían iniciado 8.548 juicios orales, de los cuales, en 4.810 había sobrevenido una condena;

en 751, el sobreseimiento, y 2.574 habían sido dejados para el año siguiente.

FUENTES DE INGRESO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

AÑOS	Estado. — Pesetas.	Municipios. — Pesetas.	Total. — Pesetas
1878 . . .	1.926.502	14.298.574	16.225.076
1881-85.	11.072.680	16.864.618	27.947.298
1891-95	12.003.240	19.521.292	31.524.532
1901-05	18.591.420	28.953.892	47.545.312
1911 . . .	46.733.703	26.208.046	72.941.754

GASTOS DEL ESTADO Y DE LOS MUNICIPIOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. 1911.

	Pesetas.
Personal docente.....	37 832.806
Indemnizaciones de casa y alquiler de locales-escuelas.....	1.289.762
Nuevos locales-escuelas.....	4.500 032
Mantenimiento de locales-escuelas.....	2.285 904
Mobiliario y material escolares.	4.358.020
Gratificaciones a los maestros..	1.414
Pensiones de los maestros.....	2 349.608
Jubilaciones del Estado para los maestros	179.016
Formación de los maestros...	3.935.246
Bibliotecas de distrito... ..	25.284
Exámenes para directores de escuelas.....	29.956
Tribunales de exámenes.....	313.188
Inspección de escuelas.....	796.194
Subsidios del Estado a las escuelas especiales.....	7.575.460
Otros gastos.....	1.509.746
TOTAL.....	72.941.754

RESUMEN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA PÚBLICA

I. Escuelas.

Población:	
Total	6.022.400
Escolar.. ..	790 365
Escuelas (1)	6.716
Maestros (2)... ..	31.048
Maestros por escuela.	4,6
Habitantes por escuela-maestro..	194

(1) Incluyendo como públicas las subvencionadas.

(2) Incluyendo los de párvulos.

II. *Alumnos.*

Alumnos matriculados	932.754
Población matriculada:	
Total.....	95
Escolar.....	15,49
Edad escolar. Años.....	7 a 13

III. *Maestros.*

Maestros.....	31 048
Relación entre maestros y maestras:	
Maestros.....	61 %
Maestras.....	39 %
Alumnos por maestro.....	36

IV. *Gastos.*

Totales. Pesetas.....	72 941.734
Relativos:	
Por escuela-maestro, pesetas...	2.350
Por alumno, pesetas.....	79
Por habitante, pesetas... ..	12

Asistencia escolar. 1912

Población total.....	6.022.400
Población escolar (7-13 años)....	790.365

Alumnos matriculados.

Menos de 6 años.....	12 027
De 6 a 12 años.....	760.661
Más de 12 años.....	160 066

Total..... 932.754

Población total matriculada	15,49 %
Población escolar matriculada(7-13).	95 %

Gratuidad. — Según la ley de 1889, la enseñanza primaria es gratuita para los niños de familias indigentes; los demás niños pueden pagar una retribución escolar de 0,40 pesetas por mes. En 1912, recibieron enseñanza gratuita 277.040 niños, o sea el 30 por 100 de los matriculados en las escuelas públicas y privadas.

El importe de las retribuciones escolares en las escuelas públicas ascendió, en 1911, a 28.234 pesetas en las del Estado, y a 4.655.730 en las de los municipios; en total, 4.683.964 pesetas. Las retribuciones están consideradas como una especie de contribución escolar sobre los padres de los niños pudientes.

Enseñanza religiosa. — La enseñanza

primaria pública es neutra. Según la Constitución vigente, «la instrucción pública se ha de organizar de modo que no sean heridas las convicciones religiosas de nadie».

Y la ley sobre enseñanza primaria de 1857, recoge este principio en la forma siguiente: «Art. 16. Las escuelas estarán abiertas a todos los niños, sin distinción de sus opiniones religiosas». «Art. 36. El maestro se abstendrá de enseñar, hacer o permitir nada que sea contrario al respeto debido a las ideas religiosas de los que piensan de otro modo».

En el plan de enseñanza está desterrada la instrucción religiosa. De ésta cuidan, generalmente, los eclesiásticos de los diversos cultos, en horas que no coinciden con las ordinarias de clase.

Escuelas. — El sistema escolar holandés comprende las siguientes instituciones:

- Escuelas de párvulos.
- Escuelas primarias.
- Escuelas de perfeccionamiento.
- Escuelas especiales para anormales.

Todas estas escuelas son, a su vez, públicas o privadas. Son escuelas públicas, las sostenidas por el Estado o los municipios; privadas, todas las sostenidas de otro modo. Las escuelas privadas pueden recibir, como las públicas sostenidas por los ayuntamientos, una subvención del Estado, en cuyo caso tienen que someterse a las mismas condiciones que aquéllas.

a) Escuelas de párvulos (Bewaar-scholen). — No existe ninguna disposición oficial, ni inspección sobre ellas. Están sostenidas y administradas por los ayuntamientos y particulares. La asistencia dura, generalmente, hasta los siete años.

b) Escuelas primarias (Lagere-scholen). — La asistencia escolar comprende, como se ha dicho, desde los siete a los doce o trece años. Las materias obligatorias de enseñanza son: *a)*, lectura; *b)* escritura; *c)*, cálculo; *d)*, elementos de lengua holandesa; *e)*, ídem de historia nacional; *f)*, ídem de geografía; *g)*, ídem de ciencias físico-naturales; *h)*, canto; *i)*, primeros elementos de dibujo; *j)*, ejercicios libres y ordenados de gimnasia; *k)*, traba-

jos manuales útiles para los niños. Voluntariamente pueden enseñarse las siguientes materias: *l*), elementos de lengua francesa; *m*), ídem de lengua alemana; *n*), ídem de lengua inglesa; *o*), ídem de historia universal; *p*), matemáticas; *q*), dibujo; *r*), principios de agricultura; *s*), gimnasia; *t*), trabajos manuales de adorno para las niñas.

En general, la enseñanza primaria se divide en tres grados: ordinaria (*gewoon lager ondervijs*), cuando comprende solamente las materias obligatorias; ampliada, (*nitgebredet lager onderwijs*), cuando a estas materias se añade una lengua extranjera (casi siempre el francés); más ampliada (*meer nitgebreidei lager vaderwijs*), cuando comprende dos o más materias voluntarias.

Este último grado de la enseñanza, que, como los restantes, no está reconocido en la legislación, constituye, en realidad, una enseñanza primaria superior.

c) Escuelas de perfeccionamiento o enseñanza de repetición (*Herhalingsonderwijs*).—A la terminación de la escuela primaria, los alumnos pueden ampliar y completar la educación recibida, con la enseñanza de repetición, la cual puede, según la ley, extenderse, y de hecho ocurre así, a otras materias que las comprendidas en la enseñanza primaria recibida.

Se regula por estas disposiciones: debe darse, por lo menos, noventa y seis horas al año; debe comprender, como mínimo, cuatro materias de enseñanza, de las cuales, dos, al menos, serán de la primaria; no podrá consagrarse a la enseñanza, fuera de las horas de la noche, más de dos medios días por semana. La asistencia no es obligatoria, pero los ayuntamientos tienen obligación de establecerlas, siempre que se presente un número suficiente de alumnos para ellas. A estas escuelas asisten conjuntamente muchachos y muchachas. Sus enseñanzas, sin ser estrictamente profesionales, se acomodan a las necesidades económicas-locales.

d) Las escuelas especiales son para anormales mentales, sordomudos, ciegos y las correccionales.

ESCUELAS PRIMARIAS. 1911
(Públicas y privadas subvencionadas.)

	Escuelas.	Maestros.	Alumnos.
1. Escuelas de guarda o de párvulos:			
<i>a</i>) Públicas (municipales) . . .	171	1.404	31.416
<i>b</i>) Privadas....	1.111	3 325	107.357
	1.282	4.729	138.773
2 Escuelas primarias:			
<i>a</i>) Públicas . . .	3 313	16.605	566.867
<i>b</i>) Privadas . . .	2.121	10.714	365.887
	5.434	27.319	932.754
3. Escuelas de perfeccionamiento:			
<i>a</i>) Públicas . . .	»	»	40.245
<i>b</i>) Privadas . . .	»	»	7.400
			46.645
4. Escuelas especiales (1909):			
I. Escuelas para retrasados:			
<i>a</i>) Públicas . . .	4	»	341
<i>b</i>) Privadas....	4	»	234
II. Escuelas para idiotas (1912). . .	1	»	46
III. Enseñanza en las prisiones 1912	»	»	4.812

MAESTROS

Formación.—Es, en general, de dos clases: *a*), dada por el Estado; *b*), subvencionada por él.

a) La formación dada por el Estado se hace de dos modos: 1.º, en las escuelas normales nacionales (*Rijkskweekscholen*); 2.º, en los cursos normales del Estado (*Rijksnormaalklasen*).

1.º *Escuelas normales.*—Los estudios de las siete escuelas normales del Estado duran cuatro años. Estas son externados para los maestros e internados para las maestras. Cada clase no debe tener más de 24 alumnos. En cada escuela hay un director o directora, según sea de maestros o de maestras, que cuidan de la conducta de los alumnos, tanto dentro como fuera del establecimiento, y que fijan todos los años con los maestros de la escuela—no menos de cinco—el programa de los cursos para el año próximo. Estos programas pasan al inspector escolar del dis-

trito, y éste, a su vez, los envía, con sus observaciones, al ministro. Las escuelas normales son neutrales en materia religiosa. Cada una tiene una escuela primaria para prácticas de los alumnos. El año escolar comienza el primer lunes de Mayo. La edad de ingreso es de quince años como *mínimum* y veintiséis como *máximum*.

Las materias de enseñanza son: escritura, aritmética, redacción, lengua holandesa, historia nacional y general, geografía, ciencias físico-naturales, canto, violín y piano; matemáticas, pintura, gimnasia, agricultura, pedagogía, prácticas de enseñanza y francés, inglés y alemán.

2.º *Cursos normales*.—Están constituidos por una serie de conferencias dadas por maestros escogidos por el inspector del distrito, que duran cuatro años, precedidos, generalmente, por uno preparatorio.

Los cursos son de dos grados: los del primero comprenden, además de las enseñanzas obligatorias en las escuelas primarias, pedagogía, matemáticas y una de estas tres lenguas; francés, alemán o inglés; los del segundo grado se limitan a las enseñanzas obligatorias y a la pedagogía.

b) La formación subvencionada por el Estado comprende: las escuelas normales municipales, las escuelas normales privadas, los cursos normales y la preparación por los directores de escuelas. En la actualidad hay tres escuelas normales municipales.

Tanto éstas como las privadas, son subvencionadas por el Estado bajo estas condiciones: poseer, por lo menos, cuatro salas de clases y cuatro profesores, ambos dentro de las disposiciones vigentes; consagrar, por lo menos, veinte horas por semana a las materias obligatorias en las escuelas primarias, más otras veinte a las voluntarias; fijar la edad de ingreso a los catorce años como *mínimum* y veintiséis como *máximum*.

Las escuelas privadas son casi todas confesionales. Los cursos normales municipales y privados se ajustan a la organización de los del Estado y gozan subvenciones de éste, como las escuelas normales y respectivas.

La preparación mediante los directores de escuelas es más bien un residuo histórico. Los aspirantes a maestros, de diez y seis a diez y nueve años, pueden asistir como alumnos-maestros a las escuelas primarias durante dos años, para presentarse después a la reválida del Estado. Los maestros directores que tienen alumnos-maestros, reciben una subvención del Estado.

Una vez terminados estos estudios, para adquirir la capacidad de enseñar, ha de aprobarse una reválida en las materias voluntarias y obligatorias en las escuelas y en pedagogía.

Para ser director de escuela, es necesario practicar dos años como maestro y sufrir una segunda reválida.

INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS. 1911

	Número de escuelas.	ALUMNOS		SE PRESENTARON AL EXAMEN FINAL		FUERON APROBADOS		Gastos del Estado. — Pesetas.
		Hombres.	Mujeres.	Hombres.	Mujeres.	Hombres.	Mujeres.	
<i>I. Escuelas normales:</i>								
a) Del Estado.	7	540	84	115	19	104	19	1.034.856
b) De los municipios.....	3	78	236	19	41	12	37	93.042
c) Privadas...	57	1.163	2.521	227	478	193	375	826.932
<i>Total... ..</i>	67	1.178	2.841	361	539	311	431	1.954.850
<i>II. Cursos normales:</i>								
a) Del Estado.	86	1.902	2.122	401	426	264	310	1.101.604
b) De los municipios...	3	87	197	20	58	15	52	64.728
c) Privadas...	136	1.932	1.615	363	313	215	191	334.280
<i>Total.....</i>	325	3.921	3.934	784	792	494	553	1.500.612
TOTAL GENERAL.	392	5.702	6.775	1.145	1.336	805	984	3.455.442

Colocación.—Para ser nombrado maestro, es necesario estar en posesión: *a*), de un acta de capacidad (reválida); *b*), de un certificado de buena conducta, extendido por el alcalde donde resida el aspirante.

Los maestros de las escuelas públicas municipales son nombrados a base de una terna propuesta por el alcalde y los concejales, de acuerdo con el inspector del distrito, para los directores de escuela, y previa consulta del inspector de zona y del director de la escuela en cuestión, para los maestros ordinarios. Los maestros de las escuelas sostenidas exclusivamente por el Estado, son nombrados por el ministro del Interior.

Situación.—Según el art. 23 de la ley vigente, al frente de cada escuela debe haber un maestro mayor de veintitrés años y provisto de certificado del director de escuelas; es decir, habiendo aprobado la segunda reválida.

Cuando una escuela tiene más de 40 alumnos y menos de 91, se nombra, además, un maestro ordinario o de sección, y cuando los alumnos pasan de este número, se nombra un maestro de sección por cada 55 de aquéllos. Las clases inferiores de las escuelas están desempeñadas por maestras, y las superiores, por maestros.

MAESTROS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ORDINARIAS. 1911

	Maestros.	Maestras.	Total.
Escuelas públicas:			
Directores ...	3.192	62	3 254
Maestros de sección ...	8 077	5 274	13 351
TOTAL	11.269	6 336	16 605
Escuelas privadas:			
Directores ...	1.506	603	2.109
Maestros de sección	3.929	4.676	8.605
TOTAL.....	5.435	5.279	10.714
Escuelas públicas y privadas:			
Directores....	4.698	665	5 363
Maestros de sección..	12.006	9 950	21.956
TOTAL GENERAL.	16.704	10.615	27.319

Sueldos.—Son determinados por los Consejos municipales, bajo la aprobación de los Estados diputados, y dentro de una escala mínima fijada por las leyes del Estado. Esta escala es la siguiente:

ESCALA DE SUELDOS DE LOS MAESTROS PÚBLICOS (1)

	POBLACIONES DE		
	6. ^a , 7. ^a ú 8. ^a clase.	3. ^a , 4. ^a ó 5. ^a clase.	1. ^a ó 2. ^a clase.
	Pesetas.	Pesetas.	Pesetas.
1.º Directores de escuelas:			
Menos de 5 años de servicio.....	1.700	1.900	2.100
De 5 a 10	1.800	2.000	2.200
De 10 a 15	1.900	2.000	2.300
De 15 a 20	2.000	2.200	2.400
De 20 y más	2.200	2 300	2.500

En todas las poblaciones.
—
Pesetas.

2.º Maestros de sección:	
Menos de 5 años de servicio	1.000
De 5 a 10	1.200
De 10 a 15	1.400
De 15 a 20	1.500
De 20 y más	1.650

Los maestros de sección con título de directores gozan de una gratificación anual de 200 pesetas; cuando están en escuelas con más de cuatro grados, 400 pesetas.

Los directores de escuela disfrutan de habitación gratuita, y cuando no, reciben una indemnización en su lugar de lo menos 300 pesetas al año. Los maestros de sección con más de veintiocho años, casados o viudos, con hijos menores, reciben también una indemnización por casa, no menor de 100 pesetas al año.

Por la enseñanza de repetición reciben los maestros una gratificación de 1,20 por hora.

(1) Compuesta en vista de las leyes vigentes de 1905 y 1907.

Número de maestros y sueldos.

DIRECTORES		
SUELDOS	Número.	%
De 1.700 a 2.000 pesetas ..	258	7,93
De 2.000 a 3.000 » ...	2.160	66,38
De 3.000 a 4.000 » ...	474	14,57
De 4.000 en adelante	362	9,81

MAESTROS DE SECCIÓN		
SUELDOS	Maestros.	%
De 1.000 a 1.500 pesetas ...	3.790	28,38
De 1.500 a 2.000 » ...	3.885	29,09
De 2.000 a 2.600 » ...	2.905	21,75
De 2.600 a 3.000 » ...	1.151	8,62
De 3.000 a 3.600 » ...	1.269	9,50
De 3.600 a 4.000 » ...	186	1,39
De 4.000 en adelante	63	0,48
	<hr/> 13.351	

GASTOS EN LOS SUELDOS DEL PERSONAL DOCENTE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS (1911)

	Pesetas.
1. Estado:	
Sueldos anuales en las escuelas del Estado.....	36.528
2. Municipios:	
Sueldos anuales de los directores de escuelas.....	8.518.992
Idem íd. de los maestros y maestras	28.234.494
Gratificaciones al personal docente.....	48.074
Indemnizaciones por la enseñanza de repetición.	994.714
Gratificaciones por casa a maestros de sección	742.546
TOTAL ...	38.538.822

Sostenimiento de la primera enseñanza.—Según la ley, cada ayuntamiento debe pagar los gastos de su enseñanza primaria. En realidad, la satisfacción de ellos corre a cargo de los ayuntamientos, pero más principalmente al del Estado, en forma de subvenciones otorgadas a los ayuntamientos.

Las subvenciones concedidas por el Estado son: primero, para los sueldos del personal docente; segundo, para la construcción de edificios escolares; tercero, para la enseñanza de repetición; cuarto, para la formación de los maestros.

Además de estas subvenciones para la enseñanza pública, el Estado concede otras para las escuelas privadas que reúnen ciertas condiciones. Estas subvenciones son, en principio, las mismas que las concedidas a las escuelas públicas.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.

SETIEMBRE

El examen de la inteligencia por el procedimiento Binet-Simon y su importancia para los alumnos de las escuelas auxiliares, por el Dr. E. Bloch.—Este procedimiento sirve perfectamente, según ha tenido ocasión de comprobar el autor, para averiguar, fácil y seguramente, si un niño es anormal o no y hasta su grado de anormalidad. En el presente trabajo se describen con pormenores las pruebas o experimentos realizados por el autor en niños anormales, de los cuales se deduce que hay siempre unas cuantas cosas en que el retraso de los anormales respecto de los normales es más marcado que en las demás. Así, mientras que el promedio de la inteligencia de un niño anormal corresponde al de un niño normal de 2 a 3 años menor que él, el retraso es hasta de 4 años en los puntos siguientes: manejo de dinero, relaciones de peso, repetición de frases oídas, averiguación del fin a que se destina un objeto y cuestiones que se relacionan al comercio del niño con lo que le rodea.

Sociedades y reuniones.—La Sociedad de cantinas y refugios para niños pobres de Berlín, que sostiene 64 de las primeras y 36 de éstos, acaba de publicar su Memoria correspondiente al curso de 1914-15. En este período se repartieron 7 millones y medio de raciones, gratuitas en su mayor parte, y a 10 céntimos las de pago, y más de 200.000 litros de leche, también gratuitamente. En los jardines se acogió un promedio de 3.600 niños diariamente,

durante los meses de invierno, y 2.500 durante los de verano.

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

Noticias.—El Municipio de Ulm ha organizado una colonia para niños débiles y enfermizos. Han disfrutado de sus beneficios unos 400, con estancia de diversa duración.—La Liga contra el tabaco ha publicado una hoja de propaganda, y simultáneamente varias autoridades civiles y militares han dictado disposiciones prohibitivas en este sentido.—Se ha inaugurado en Berlín un gran Instituto para sordomudos. El célebre médico y fisiólogo danés doctor Hindhede recomienda mucho que se dé a los niños corteza de pan moreno duro. En apoyo de esto, recuerda que los griegos, en su edad de oro, no comieron más que alimentos sencillos: higos, nueces, queso, pan de maíz, casi nada de carne.—Según datos del Dr. Helni, secretario de la Conferencia antituberculosa, el año 1913 había en Alemania 158 sanatorios para tuberculosos adultos, con 15.877 camas, y 32 para niños tuberculosos, con 2.092.—El Instituto Emperatriz Augusta Victoria, creado para combatir la mortandad de los niños de pecho en Alemania, ha publicado una interesante hoja de propaganda, con consejos para la lactancia y alimentación de los niños de pecho. Entre otras cosas, dice que, después del sexto mes, los niños pueden tomar sopa de harina, legumbres, patatas y frutas cocidas.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«Las faltas de asistencia en la escuela primaria», por el Dr. Thiele.—«Sobre el llamado pan integral», por el Dr. Kumert. «Noticias varias».

OCTUBRE

Influjo de la guerra en los jóvenes psicopáticos, por el Dr. J. Girstenberg.—De dos maneras se manifiesta este influjo: o bien deprime el ánimo de los muchachos y éstos se niegan a oír ni hablar de nada

que se refiera a la guerra, o bien los excita y despierta en ellos afán de aventuras. Al influjo de la guerra achaca el autor el aumento de delincuencia en la juventud, que se observa en Alemania.

Baños de aguas minerales para los niños de las escuelas, por el Dr. Armann.—Durante las vacaciones de verano se podrían instalar en las escuelas, con poco gasto, baños de esta clase, preparados con las diversas sales que tienen propiedades curativas. A ser posible, se establecería en la escuela una cantina gratuita o poco menos. También sería fácil preparar las escuelas en esa época para la cura de sol de los niños que la necesiten.

Sociedades y reuniones.—El Consejero de Sanidad Dr. Hanauer propone la creación de una Sociedad alemana de Higiene social, que centralice los esfuerzos de todas las Sociedades cuyo objeto está relacionado en mayor o menor grado con la Higiene social. De ella podrían formar parte: 1.º, médicos, especialmente los profesores de Higiene y los que tengan a su cargo alguna de las ramas de la Higiene social (médicos de casas de maternidad, de sanatorios para pobres, de asociaciones obreras, etc.); 2.º, especialistas en estadísticas de Demografía y Sanidad; 3.º, representantes de las asociaciones de auxilios mutuos y de las sociedades obreras; 4.º, funcionarios de la inspección del trabajo; 5.º, las personas, en general, que tengan afición a una obra de este género.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *Zeitschrift für Kinderforschung* y *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*.

Noticias.—Con motivo de la confiscación del cobre y el latón por el Gobierno alemán, se tienen que entregar las piezas de dichos metales que entran en la composición de los baños escolares, con lo cual quedará forzosamente en suspenso este servicio. En Berlín se ha protestado ya contra tal medida, pidiendo que se haga una excepción de este caso.—El Ministerio de Instrucción pública ha concedido la cantidad de 5.000 marcos para excursiones de los alumnos de las escuelas municipales de

Berlín durante las vacaciones.—En la revista *La Reforma Médica* se queja el doctor Neuhaus de que en los asilos alemanes para niños no hay suficiente protección contra la difusión de la tuberculosis por los asilados que sufren de esta enfermedad, y pide que se separe desde luego a los que la padecen o estén amenazados de ella, y se constituya con ellos asilos aparte.—En el *Anuario de Patología infantil* publica el Dr. Batkin un trabajo sobre el espesor del tejido adiposo en los niños enfermos y en los sanos, resumen de los experimentos hechos por él en 200 niños, de ellos, 46 recién nacidos, y el resto, de uno a 10 años (27 sanos y 127 enfermos). La medida del espesor del tejido adiposo se hizo para cada niño en ocho partes distintas del cuerpo. Aun cuando el material de experimentación es muy reducido para formular conclusiones, cree el autor que este método puede constituir una base segura para juzgar del estado de salud, y especialmente del estado de nutrición del niño.—A propuesta del Dr. Weber, el Municipio de Berlín ha acordado crear cinco plazas de enfermeras especiales para combatir la epidemia de difteria que se desarrolla en aquella ciudad. En cuanto hayan terminado la preparación que siguen en el Instituto bacteriológico, las enfermeras prestarán primeramente sus servicios en las familias en que haya algún caso. Después de que se lleve al niño enfermo al hospital, la enfermera tendrá en observación a los demás niños de la familia, llevará a los sospechosos a casa del médico y aconsejará a la familia en todo lo relativo a la lucha contra la propagación de la enfermedad.

Libros nuevos.—*El juicio del maestro sobre sus alumnos*, conferencia pronunciada por el Dr. Rosshart, Director del Instituto de segunda enseñanza de Zurich, en una reunión de padres. Zurich. 1913 (en alemán).—Pedagogo de gran valía y larga experiencia, el autor recomienda al maestro que no deje de observar al alumno, procurando descubrir todos los sectores de su personalidad, ayudando al desarrollo normal de ésta, interesándose por

sus problemas y buscando, hasta donde esté en su mano, la causa de las alteraciones que se presenten en la vida intelectual y moral del muchacho, dependiente casi siempre de un factor físico. El maestro y la familia deben estar en constante comunicación, y el alumno debe tener siempre la impresión de que ambos marchan de acuerdo en todo.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«El curso de perfeccionamiento de Colonia para médicos escolares, de Julio de 1914», por el Dr. Matzdorff.—«Noticias varias».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

LECTURAS Y EXTRACTOS

LA SOCIOLOGÍA APLICADA DE LESTER F. WARD ⁽¹⁾ por D. José Castillejo,

Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

(Conclusión.)

Parte II. Perfeccionamiento (Achievement).—*Capítulo VIII. Perfeccionamiento potencial.*—El *improvement* (mejora social) supone *achievement* (perfección, obra humana). ¿Cabe aumentar el *achievement*? ¿Hay potencialidad para él en hombres que no la despliegan por falta de algunas condiciones?

Genio, en un amplio sentido, es la suma de intelecto y carácter; no incluye los efectos de la educación, los conocimientos; es por ello totalmente hereditario (quiere decir, congénito, no adquirido). Aptitud (*Ability*), es el genio, agregándole el conocimiento y la experiencia.—Se ha buscado con empeño cuál es el substrátum último de la eficiencia humana. Hay muchas teorías. Galton cree que el genio es hereditario (congénito); cree que el factor importante es lo que llama «naturaleza», o sea lo que se trae al nacer, y que no representan nada los otros elementos, que llama «cultura» (crianza, cultivo, educación: *nurture*), porque éstos son creados y pues-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tos por aquel factor primordial. Cita los casos de hombres célebres que se han elevado al través de las más adversas condiciones. Ciertamente, nadie niega que el que llega arriba es porque posee cualidades naturales, genio. Pero el problema es si existen genios que no llegan, que no se desarrollan, que lo son en potencia, pero les falta el medio y las condiciones para desarrollar la fuerza latente. Otro error de Galton es que coloca como elemento central del genio la inteligencia, y olvida otros factores de la vida humana, de modo que su Eugenesia o Stirpicultura le llevaría a producir una raza como la descrita por Wells, de hombres todo cabeza y sin cuerpo. Llama Galton *stirp* a la suma de gérmenes o gemmulas que se encuentran en el óvulo fecundado; e inicia la teoría de la selección natural o supervivencia de los más aptos entre las unidades orgánicas que constituyen la *stirp*, lo cual determina cuáles han de manifestarse en el nuevo ser y cuáles quedarán en él latentes, para aparecer o no aparecer en generaciones ulteriores. Ahí está la posibilidad de la regresión y el atavismo. Galton cree que esos elementos congénitos son los decisivos, mientras los adquiridos luego durante la vida apenas son trasmisibles. Así anticipó Galton en unos ocho años la teoría principal de Weismann. Y también la teoría de Roux de la lucha entre las partes.

Pero Galton no sacó las consecuencias justas de sus propias observaciones. Se empeñó en probar que el genio se transmite directamente por herencia. Y dejó a un lado todo el factor de los gérmenes latentes. A la luz de investigaciones ulteriores, especialmente de Hugo de Vries sobre las plantas, en las cuales basa su teoría de la «mutación», toda la filosofía de la herencia recibe nuevo impulso, y el elemento de atavismo gana en importancia. Los elementos portadores de la herencia son «inmortales», como dice Weismann, no se pierden por cruzamiento, sino que quedan latentes y pueden reaparecer. Lo general es que los elementos de los cruces y generaciones últimas sean prepotentes y por eso los hijos se parecen a los padres;

pero, a veces, resurge uno de los elementos más remotos y entonces tenemos una «especie nueva».

En general, las cualidades buenas de una ascendencia se neutralizan con las malas de la otra y tenemos el tipo corriente, mediocre. Pero de vez en cuando se combinan cualidades eminentes y se producen los genios. Por eso éstos no suelen repetirse muchas generaciones. El resultado optimista de esta doctrina consiste en la ventaja de que nada se pierde y de que en la especie humana se almacenan todas las potencialidades. Otra consecuencia de esta doctrina es que no debemos preocuparnos de la herencia ni de la Eugenesia, porque el resultado será el mismo. La alarma de Galton es vana.

Si la «naturaleza» representa la herencia, la «cultura» (*nurture*) representa el medio (*environment*). En la teoría de Tarde, el homólogo social de la herencia es la «imitación», y el del medio es la «oposición». El medio (*environment*) es la oposición, es el conjunto de elementos que se oponen al desarrollo del poder latente, es el encadenamiento de las fuerzas de la naturaleza. La cultura no consiste, pues, sino en la liberación de las fuerzas; es emancipación. Las plantas no nacen aquí o allá por la naturaleza del suelo o del clima. Estos factores influyen en el límite en que hacen posible la vida de la planta. Pero dentro de ese límite, ésta crece en un lado o en otro, según una ley de repulsión mutua, por la cual unas plantas desplazan y rechazan a otras. Las cultivadas se hacen gigantes, no por el mejor suelo solamente, sino porque el hombre las libra de sus enemigos. Si el genio es innato y su cantidad constante, no cabe hacer esfuerzo para aumentarlo. El único esfuerzo ha de emplearse sobre el medio, a fin de trasformarlo y liberar al genio. Este es como las fuerzas físicas; los inventos no las aumentan, sino que trasforman las resistencias y las canalizan. Tarde tenía razón; el medio representa oposición. El perfeccionamiento (*achievement*) actual, aunque grande, es muy pequeño comparado con el potencial. Esa es la solución de síntesis y concordia

entre las dos opuestas teorías: la de los héroes y genios y la del hombre instrumento y marioneta de la Naturaleza. El resultado de la vida humana es producto de una divergencia entre la acción humana y la reacción y resistencia del medio. El agente de la civilización es, pues, el hombre.

Capítulo IX. Las circunstancias.—¿Qué hombres producen la civilización? Hemos visto que los inventores y descubridores, que son los verdaderos agentes, son pocos en número. Grandes hombres son los naturalmente dotados que han tenido ocasión de usar de su talento. No se crea que la civilización es producto de fuerzas naturales ciegas. Si se matase a la *élite* de un país, éste se estancaría. Eso le pasó a España por haber matado o expulsado la suya. Suiza ha progresado por recoger la *élite* que otros países expulsaban. Los adoradores de los héroes llaman tales a los jefes militares, políticos, etc. Pero esos no son grandes hombres, no tienen más valor que el que les da su posición.

Veamos la *discusión respecto a la herencia y al medio*: Galton, en 1865, publica su primer ensayo *Hereditary Talent and Character*, en que trata de probar, con el método estadístico, que el talento se trasmite por herencia en gran proporción. Da la lista de 41 personas notables que tienen parientes cercanos eminentes. Pero nada dice de si los hombres eminentes de todos los tipos y países son los únicos que pudieran haberlo sido bajo cualesquiera circunstancias. En 1869 publicó su libro más conocido, *Hereditary Genius*, en el cual se propone mostrar que las aptitudes naturales del hombre se transmiten por herencia bajo las mismas limitaciones que la forma y los caracteres físicos en todo el reino orgánico. Pero, de paso, aporta la tesis subsidiaria de que las facultades naturales son casi omnipotentes, y que el medio nada representa al lado de ellas. De aquí arranca la discusión. El botánico suizo De Candolle publicó, en 1873, su *Historia de las ciencias y los científicos*, en la cual, sin presentar una tesis concreta, pone en duda las afirmaciones de Galton y aporta el es-

tudio de muchos casos. En el mismo año aparece el libro de Th. Ribot, *L'hérédité psychologique*, en que apoya y extiende el punto de vista de Galton de la omnipotencia de la herencia. En 1874, Galton, publica otro libro: *English Men of Science; their Nature and Nurture*, en el cual resume el resultado de un cuestionario enviado a un centenar de hombres de ciencia en Inglaterra. Parece resultar que pocas personas son buenos jueces acerca del resultado de su propia educación. Se origina una discusión en que intervienen William James, Fiske y Grant Allen. En 1881, un libro de Paul Jacoby, *Etudes sur la sélection dans ses rapports avec l'hérédité chez l'homme*, consecuencia de una discusión en la Academia de Medicina de Madrid (1874), sobre la selección en su relación con la herencia, muestra con el método estadístico que la densidad de población es el factor determinante en la producción del talento. En 1883 el librito de Henry Joly, *Psychologie des grands hommes*, discute si el gran hombre es producto espontáneo y necesario del medio o un producto especial para reaccionar sobre el medio; pero apenas dice nada sobre la acción del medio como creador del hombre. En 1883 publicó Ward la *Sociología dinámica*, que es lo mismo que *Sociología aplicada*, y dedicó gran atención al problema. Su tesis era que la eficiencia de la humanidad puede ser aumentada. Mantuvo que hay un «intelecto latente». Coincidió con Galton en la necesidad de mejorar la eficiencia de la raza humana. Pero Galton no cree que existan más factores que los que de hecho nos presenta la civilización, y en sus libros citados y en sus trabajos posteriores sobre *Eugenesia* acude a métodos puramente fisiológicos, para aumentar el número y eficiencia de los agentes de la civilización, mientras Ward cree que el único camino es sacar a luz las muchas fuerzas latentes en la sociedad, lo cual supone convencer a la sociedad de que ese poder latente existe, tarea esta que es la primera de la *Sociología aplicada*. Lombroso, en su libro *L'Uomo di genio in rapporto alla psichiatria, alla storia ed all'estetica* (1888), da todavía

menos valor que Galton al medio como productor del hombre de genio. Cree a éste un fenómeno patológico, un aspecto de degeneración mental y locura. Había ya publicado en 1882 su libro sobre el genio y la locura en relación con la medicina legal, la crítica y la historia. Es dogmático, y muchas de sus afirmaciones están desmentidas por los hechos. En 1890, Lombroso publica otro libro sobre el delito político y las revoluciones, en la misma dirección, bajo la idea de la degeneración física y mental como concomitante necesario de la civilización. En 1895, Alfred Odin, profesor de la Universidad de Sofía, publica un libro *Genèse des grands hommes, gens de lettres français modernes*, cuyo tomo 2.º contiene un cuadro cronológico de la literatura francesa. Este libro es modelo de método eurístico, sin prejuicios. Debería extenderse su método a otras ramas del saber y a todos los países. En 1897 y 1898 aparecen dos artículos de los profesores C. H. Cooley y John M. Robertson, en contra de la doctrina de Galton y en defensa del genio como cualidad existente en potencia en todas las clases sociales.

Veamos ahora cuáles son los factores del medio que han contribuido a la producción de agentes de la civilización, basándonos en la obra de Odin, que ha estudiado 6.382 literatos, abarcando cinco siglos, seleccionados entre más de 12.000. Adoptamos una clasificación general de aquellos factores:

El medio físico.—Ha desempeñado gran papel esta doctrina en la filosofía de la Historia. Montesquieu ha sido uno de sus más hábiles expositores. Buckle, que es el apóstol del desarrollo intelectual, da gran valor al medio físico, o «clima», como lo llama genéricamente. Odin ha tratado de dar una respuesta a los que creen que todo depende del medio físico (clima, montañas, mar, fertilidad, etc.). De sus mapas y cuadros, resulta que el medio físico puede haber tenido influencia; pero de ningún modo bastante preponderante para acusarse. Los dos grandes focos de producción de literatos, con relación al número de habitantes,

han sido Ginebra (ciudad de la tolerancia) y París. Otras regiones con producción mínima de literatos son igualmente de semejantes en condiciones físicas y están repartidas por toda Francia.

El medio étnico.—Cierto que hay grandes diferencias psíquicas, lo mismo que físicas entre razas muy separadas, especialmente de distinto color. Pero entre las civilizadas no hay mucha diferencia psíquica. Así, entre las varias que pueblan Francia no se acusan, según la obra de Odin, diferencias en la producción de literatos que puedan hacernos dar importancia al factor étnico.

El medio religioso.—En el siglo último ha habido algunos hombres eminentes que no han tenido religión alguna. Actualmente es un piadoso fraude el clasificar según las religiones a la población de un país ilustrado. Pero esto representa un breve momento de toda la historia, en la cual puede prácticamente decirse que cada hombre pertenece a una religión. Aquí nos referimos sólo a la judaica, católica y protestante, que han dado casi todos los grandes hombres estudiados. Las persecuciones han sido factor desfavorable al genio. Dominan más en la iglesia católica (España, Italia, Francia). El celibato del clero, que defienden los católicos, y también Comte, es, según Galton, una de las mayores causas de inferioridad de la raza. Los espíritus más finos, mejor dotados para la caridad, la meditación, la literatura, el arte, han ido a los conventos y no han tenido sucesión. La iglesia católica se ha empeñado durante siglos en destinar las gentes más brutales y estúpidas a ser padres de las generaciones siguientes. Es milagro, dice Galton, cómo ha podido quedar en las venas de los europeos elemento bueno para conservar siquiera el grado presente de moderada moralidad. Draper llama la atención acerca de la inmoralidad efectiva que el celibato externamente observado produce. De Candolle enumera buen número de hombres notables, hijos de pastores protestantes (v. gr., Linneo, Emerson, Hobbes, Puffendorff, Lessing, Wieland, etc.). Odin dice, que, por otra parte, el celibato deja

más tiempo a los curas católicos para dedicarse a ciencias y vida espiritual. De los cuadros de Odin, resulta que el clero católico ha dado menos contingente de literatos que el protestante. En resumen: Odin dice que la religión ha ejercido influjo en la producción de literatos, pero que no puede determinarse qué clase de influjo.

El medio local.—La teoría de Jacoby de que la densidad de población es el factor más importante, llamó la atención de Odin. Ya la Biblia dice que un hombre actúa sobre otro hombre, como el hierro que afila el hierro. Ese es, dice Giddings, el más antiguo e importante descubrimiento hecho en Sociología. Comte le da gran importancia. Spencer lo menciona. Durkheim considera el problema, siguiendo en parte a Comte, desde el punto de vista de la división del trabajo, la cual aumenta a medida que es más densa la población. Distingue entre la densidad material, dada por el número de habitantes y los medios de comunicación, y la densidad dinámica, caracterizada por el contacto moral y la comunidad de vida (que no es mero cambio de servicios o relaciones económicas) (1). Odin muestra en su libro, que no es la densidad de población en sí, sino el fenómeno de las grandes poblaciones, el factor que forma el ambiente local e influye en el nacimiento de grandes hombres. Estos proceden, en general, de las ciudades, no de campos y aldeas.

Pero se ve en los gráficos que, entre las ciudades de Francia, el tanto por ciento de hombres de mérito no es directamente proporcional a la densidad material de la población. Lo cual indica que la densidad moral es mucho más diferente de la material de lo que Durkheim piensa. El influjo dinámico no es la densidad, no es el roce de un espíritu con un espíritu, sino más bien el contacto de un espíritu con ciertos elementos que lo afinan, y que unas ciudades ofrecen y otras no. Son estos elementos: Haber sido centros de administración política, eclesiástica o judicial; haber dado

oportunidad de trato con escritores, artistas, clérigos ilustrados, nobleza rica y aficionada a las letras, etc.; haber ofrecido recursos intelectuales importantes, como escuelas y Universidades, Bibliotecas Museos, etc.; poseer, respecto a otras ciudades, riqueza o familias ricas. Esto explica, en las estadísticas de Odin, el gran tanto por ciento que corresponde a los *châteaux* en la producción de hombres eminentes. Los *châteaux*, con muy poca densidad de población, tienen sin embargo algunas de aquellas condiciones: la riqueza y la vida intelectual. También se ve, que ha habido muchas más mujeres notables en aquellas localidades donde ha habido más instituciones para la cultura femenina. De algunos datos que da Odin de otros países parece deducirse, también para ellos, el gran significado de las grandes ciudades con las condiciones dichas, para la producción de hombres eminentes.

El medio económico.—De las estadísticas de De Candolle y de Odin, resulta que la inmensa mayoría de los hombres eminentes han tenido, durante su juventud y formación, una posición económica independiente (riqueza, posición oficial, posición segura en la iglesia, etc.). Así fué en la antigüedad y así ha sido hasta nuestros días. Odin cita numerosos ejemplos. Esto le hace exclamar: «El genio está en las cosas, no en el hombre». Este es seguramente un apoyo para el materialismo histórico.

El medio social.—Las estadísticas de Odin muestran la enorme proporción en hombres de mérito que corresponde a la nobleza, a los funcionarios públicos y a las profesiones liberales, con relación a la burguesía y los obreros. Es decir, que aquí como en los anteriores «medios», se prueba el influjo de la ocasión y las circunstancias en la producción del genio.

El medio educador.—Es corriente la idea de que el genio está por cima y es independiente de la educación. Así resulta de los estudios de Galton sobre hombres científicos ingleses. De Candolle coloca, sin embargo, la educación entre las condiciones para el éxito. Odin observa que las grandes ciudades que han producido hom-

(1) Durkheim. *De la division du travail social*, París, 1893.—*Les Regles de la méthode sociologique*, 2.^a edición. París, 1901.

bres eminentes son precisamente aquellas que tienen grandes centros de educación. Presenta sus estadísticas, en las cuales resulta que los hombres eminentes, en un enorme tanto por ciento (989), han recibido una buena educación. Y el resto ha absorbido un medio excitante y educativo. Así, el factor educación es tan primordial, que los otros «medios», el local, el económico y el social, no tienen valor para la producción de hombres de mérito sino en la medida en que son educadores o dan facilidades para una educación. Galton y Jacoby combaten *a priori*, y en contra de lo que resulta de sus mismos datos, el valor de la educación. Spencer, a pesar de la educación que él recibió, se burla de las instituciones educativas. Ribot cree que la educación tiene sólo algún influjo en los hombres de talento medio, no en los genios ni en los torpes. Para Ward es factor primordial y casi único, entendida la educación en un amplio sentido. Y por su ambiente educador son las grandes ciudades medio necesario para producir el genio.

Resulta de todo lo que antecede, que los grandes hombres se han producido por la cooperación de dos causas: genio y circunstancias y que el genio es el factor constante, que abunda en todas las clases sociales, mientras las circunstancias son el factor variable y, muy principalmente, artificial. Como tal, puede ser ofrecido casi a discreción. Cabe, pues, formar grandes hombres, agentes de la civilización. No hay sino extender a todos los miembros de la Sociedad la posibilidad de ejercitar sus facultades mentales. Para ello, hay que establecer, en una escala gigantesca y universal, un «medio» educador.

Hay que extender las investigaciones de Odin a los hombres de ciencia y a los artistas. El estudio que respecto a los hombres de ciencia han hecho De Candolle y Galton es defectuoso. Es un obstáculo para esos trabajos el diluvio de diccionarios biográficos de tipo mercenario y adulador. Oficinas públicas o instituciones privadas, como la de Carnegie, deberían emprender la investigación de las condiciones que determinan el progreso del mundo.

Capítulo X. La lógica de las circunstancias (ocasiones, oportunidades).—Hay un tesoro de genio potencial en la sociedad. Es preciso sacarlo a luz. Los varios «medios» que hemos visto son, hacia el lado de una pequeña minoría, factores de fomento; pero del otro lado, de la gran mayoría, son obstáculos que hay que remover (pobreza, ciudades pequeñas y campos, carencia de educación, etc.), para dar posibilidad y salida al genio, que duerme en potencia. Así se haría además, como dice Odin, que la literatura, v. g., brotase de la verdadera raíz y alma del pueblo y no fuera invención de una minoría erudita. La igualdad de las clases no ha de conseguirse bajando los altos, sino elevando a los que están bajos. La Sociología aplicada ha de decir cuáles son los medios de remover todos aquellos obstáculos, para centuplicar así las fuerzas activas de la sociedad.

La Historia es un «record» de fenómenos excepcionales. No recoge más que a los héroes y los genios. Le pasa lo que hace un siglo a la Historia Natural, que sólo se interesaba en las anomalías y rarezas.

Se atribuye a Locke la idea de que el espíritu humano, al nacer, es como un papel blanco en que nada hay escrito. Esto ya lo creyeron los estoicos, Platón y Aristóteles. Helvetius fué el que lo planteó radicalmente, afirmando la completa igualdad de todas las almas. Pocos dudan de las grandes diferencias en el *substratum* de la inteligencia; mas la significación del factor externo no ha sido apreciada sino recientemente. La comparación de Locke ha contribuido al progreso de la psicología. Pero es mejor comparar la mente humana a la tierra, que puede ser fértil o pobre, pero que no lleva fruto, sin que caigan encima semillas (la experiencia). Es seguro que siempre caen, porque la Naturaleza es pródiga en ellas; pero son semillas mezcladas y producen plantas que luchan unas con otras. La selección de las semillas en sus especies y cualidades, y la siembra y el cultivo para exterminar enemigos, es la obra de la educación. Probablemente hay hoy tantos hombres de genio como en cualquier época de la antigüedad. Pero cada

vez sobresalen menos, porque, afortunadamente, la masa sube.

Las dos circunstancias principales para la producción de hombres eminentes y para aumentar así las fuerzas sociales son: ocio (*leisure*) y educación. El ocio, o educación negativa fué la gran escuela mientras no hubo una educación positiva (sacerdotes; cultura judía, china, caldea, egipcia; clases directoras de Grecia y Roma; conventos de la Edad Media; nobleza, posición social y seguridad económica en la época moderna; siempre el ocio, en el sentido de tiempo libre que dedicar a cosas espirituales).

Veblen, en su libro *The Theory of the Leisure Class*, New-York, 1899, llama «instinto de trabajo» (*workmanship*) a la inclinación hacia una actividad fecunda y la aversión al esfuerzo inútil. Dice que los deportes, muchos de los cuales tienen un origen predatorio, de espolio y robo, son ensalzados porque representan ese «instinto de trabajo». El placer consiste en el ejercicio normal de las facultades; el ocio no supone pues, inacción; siempre toma la forma de una actividad. Si esta actividad no es trabajo, será deporte, de modo que la base de ambos es común: escapar al aburrimiento. Si se emplea más energía en deportes o en cosas perjudiciales que en el trabajo, ello es debido a la falta de organización social (1).

Del poder y valor de la educación han hablado bastante, no sólo los pedagogos, como Lorenz von Stein, Herbart, Lotze, Horace Mann, etc., sino pensadores, filósofos y hombres de estado (Leibnitz, Helvetius, Locke, Condorcet, Mazzini, Kant, Comte, Macaulay, Wáshington, Jefferson).

Es un error que la ocasión se ofrezca a todos por igual en la vida, y que sólo los dotados de genio la aprovechen y recojan. Es una falsa opinión popular la de creer que el grande hombre se forma en la adver-

sidad y en la miseria. Es una cosa poética pero no científica. Se refiere sólo a un cortísimo número y no a la gran masa de grandes hombres.

Estudia Ward algunos grandes hombres que se suponen *self made men* (D'Alembert, Scaliger, Burns, Bunyan, Haydn, Spencer, etc.), para contradecir a Galton, mostrando que todos ellos tuvieron oportunidades y medios.

Pasa revista a otros, que son la generalidad, en los cuales es evidente la abundancia de recursos, educación, ambiente, etcétera, que los formó (Descartes, Newton, Darwin, Adam Smith, Galileo, Hobbes, Harvey, Buckle, Kant, Hegel, Fichte, Bacon, Humboldt, y otros muchos...).

Los sistemas de educación han de ser como redes que se extiendan a toda la sociedad por igual, para cazar todos los peces gordos y dejar pasar los pequeños.

Cuando se hizo de la biología una ciencia, se creyó que lo que es cierto del cuerpo ha de serlo igualmente del espíritu (*mind*). Y así como las circunstancias que rodean a una planta o un animal durante su vida influyen muy poco en su forma y carácter con relación a lo que influye la herencia, se supuso que lo mismo pasaría con el espíritu. El error consiste en suponer que el espíritu no es más que el cerebro. El espíritu es más, es la inteligencia con el conocimiento (experiencia acumulada y comparada) y, además, los atributos morales (afectivos).

La más esencial de todas las circunstancias favorables consiste en el conocimiento del campo de la ciencia humana.

Hay diferencias entre el talento de los hombres; pero no tantas como se cree. Las diferencias capitales están en los gustos y aficiones. Hay que igualar las oportunidades y facilidades para que cada hombre tenga abiertos todos los caminos y elija el de su preferencia.

No nos preocupemos en Sociología aplicada de fines muy remotos; pongamos nuestro esfuerzo en los medios que son seguros y que están a nuestro alcance para aumentar el «perfeccionamiento» (*achievement*).

Es vano preocuparse por la igualdad

(1) Parece que Ward no conoce todo el valor de los deportes y cree que la actividad dedicada a ellos puede sustituirse con trabajo. ¿No es más bien cierto que el deporte no es un sustitutivo del trabajo, sino una forma culta de la lucha y del deseo de superioridad, mando y gloria?

económica, la igualdad de derechos, etc., entre los hombres, mientras no se llegue antes a la igualdad de inteligencia, que supone la igualdad de ocasiones para desarrollarla; es decir, la educación general.

Parte III. Mejora social. (Improvement).

Capítulo XI. Reconciliación de los perfeccionamientos (achievement) con la mejora social (improvement).—Es frecuente decir que a medida que aumenta la civilización aumenta el dolor y el malestar. Realmente no puede señalarse relación determinada entre ambos.

La razón de que los perfeccionamientos e inventos produzcan poco efecto, es porque no son incorporados a la sociedad. Esta los usa, pero no los posee, no los comprende.

El principio de la ciencia por la ciencia es falso. La ciencia se quiere por un fin ético; es decir, afectivo. En la esfera más baja del desarrollo se busca el conocimiento por el placer directo o indirecto que redundará al individuo.

Después vienen móviles más elevados, altruistas. Se quiere la ciencia para la humanidad, para la acción, para la mejora. Si la humanidad no aprovecha plenamente esa aportación de los científicos, la culpa es de las grandes desigualdades artificiales en la sociedad. Mientras haya una clase en posesión de los conocimientos y otras ignorantes, no es posible la justa distribución de los frutos del perfeccionamiento (*achievement*), porque el conocimiento es poder. La simpatía, el altruismo y la benevolencia no son de fiar como bases de equidad social.

El genio es un producto de las circunstancias y puede ser provocado. Pero es inútil que haya genios si no tienen mercado, si no hay una sociedad preparada para comprenderlos.

Capítulo XII. Método de la Sociología aplicada.—Es imposible prever y detallar las vías de la Sociología aplicada. Basta con señalar el método.—La Educación es el punto central. Significa para Ward «la distribución universal de los conocimientos

existentes». El conocimiento que ha de ser difundido no es el de millones de hechos, ni el de aplicaciones especiales, sino el de leyes y principios que rigen el mundo. Los conocimientos generales son los más prácticos. Lo primero y más esencial es descubrir el orden de la Naturaleza y consagrar como primera regla pedagógica el seguir ese orden. La idea de causalidad es la condición de todo pensar. Hay seis ciencias que pueden ordenarse según el principio de causalidad, y que bastan para explicar todos los fenómenos del universo. Tales son: astronomía, física, química, biología, psicología y sociología. El orden en que están es de generalidad decreciente y complejidad creciente de sus fenómenos. Y de exactitud decreciente en sus verdades. Deben ser estudiadas en ese orden que la ley de causalidad hace más sencillo. Todas las demás ciencias pueden ser reducidas a, e incluidas en alguna de las seis indicadas. Los planes de estudios en las escuelas y Universidades deberían acomodarse a ese orden de las ciencias. Las Matemáticas y la Lógica no son propiamente ciencias, no dan información sobre la naturaleza del universo; son simples normas, auxiliares para la ciencia. Podrían llamarse ciencias hipotéticas o teóricas. Mill y Wundt tratan, bajo el nombre de Lógica, de todas las ciencias antes enumeradas.

El conocimiento aumentará incesantemente, sin que nada pueda impedirlo. La sociedad no necesita ocuparse de eso. Su misión es ocuparse de la *difusión y asimilación* del conocimiento. El valor del conocimiento aumenta en rápida progresión a medida que se universaliza. El conocimiento patrimonio de unos pocos, puede ser hasta nocivo. Las luchas en el mundo son en buena parte por falta de difusión del conocimiento, que produce diferencias inmotivadas de opinión.

Algunos pedagogos niegan que la transmisión de conocimientos forme parte de la educación. Creen que la adquisición de conocimientos ha de ser cosa de la experiencia y las profesiones después de abandonar la escuela. Lo que los pedagogos llaman «desarrollo del espíritu» es una frase sin

sentido (1) No es cierto, como ellos dicen, que el estudio de las matemáticas desarrolle la facultad de razonar. Porque mucho estudio de matemáticas destruye la razón y el juicio. Como que es pensar sobre nada. Un punto, una línea, son nada. Tampoco es cierto que la Historia fomente la aptitud de juzgar. Lo que generalmente se estudia como Historia es puramente una «lista de fenómenos extraordinarios» que sólo puede fomentar la memoria. La única historia que podría ejercitar la razón y el juicio sería la Historia que estudiase las condiciones que hay bajo los fenómenos sociales y su relación causal; es decir, la Sociología.

La única cosa que desarrolla y fortifica el espíritu es el conocimiento. Y todo conocimiento real es ciencia. Esta da un contenido al espíritu. Y el poder y el valer del espíritu dependen de su contenido.

Capítulo XIII. Problemas de la Sociología aplicada.—La máxima ecuación de inteligencia es el problema central de la Sociología práctica. El único que puede y debe ser resuelto por la sociedad. Resuelto ése, los demás se resuelven por sí solos. No cabe éxito en la solución de problemas sociales, sin atacar antes esa raíz de donde todos se derivan. Realmente, ello excusaría de hablar siquiera de los otros problemas secundarios. Hay centenares de libros sobre las relaciones entre capital y trabajo. Es seguro que si los trabajadores fueran tan inteligentes (Ward quiere decir tan ilustrados) como los capitalistas, el problema quedaría resuelto. Si vamos a hablar de algunos de esos problemas secundarios, es porque el lector así lo espera de un libro de Sociología. Pero puede decirse poco de ellos, si no se quiere ser utopista y fantástico.

Lo que Comte y Spencer llaman Etica y colocan a la cabeza de las ciencias, no es tal ciencia, ni puede considerarse como coronando la escala de ciencias que estudian la Naturaleza. La Etica es simplemen-

te Sociología aplicada. La Sociología es la ciencia del bienestar. Y hasta la Sociología pura tiene ese fin. Todos los sistemas de reforma social propuestos hasta ahora se basan en la desigualdad de conocimientos y en la continuación de esa desigualdad, pero ya se ha dicho que la difusión de los conocimientos es el remedio único.

Es corriente decir que la lucha económica por la existencia es el hecho más prominente de la vida social. Se da como prueba, que una lucha semejante existe en el mundo orgánico. Y siendo ese camino natural, se dice, todo intento de variarlo ha de ser un fracaso. Mas esta construcción es falsa; olvida el factor intelectual que invierte completamente la ley biológica. La inteligencia ha suprimido la lucha por la existencia. Así como en el mundo físico la inteligencia del hombre ha puesto las fuerzas físicas a su servicio, así, cuando las fuerzas sociales sean estudiadas y conocidas, serán de igual modo dominadas.

La libre concurrencia, es solamente dañosa por el estado actual de una desigualdad artificial de inteligencia.

Es una gran limitación de horizonte creer que las acciones humanas han de estar determinadas sólo por el deseo de lucro. Hay clases sociales cuya actuación no está inspirada en el deseo de acumular riqueza, sino en otros móviles, a veces más bajos que el dinero (pompa, vanidad, etc.), y hasta intelectuales y de rivalidad en el perfeccionamiento (*achievement*).

La verdadera ley de la sociedad humana es, como en la Naturaleza, producir un gran exceso de seres humanos y matar la mayor parte de ellos. Las estadísticas muestran que son la pobreza y las enfermedades que ella facilita, quienes matan una gran parte de la población.

Otra ley comprobada por las estadísticas, es que la reproducción está en razón inversa de la inteligencia. Ya dijo Spencer, que en todo el mundo orgánico, la reproducción disminuye a medida que la evolución avanza.

Los ricos se casan más tarde que los pobres y suelen practicar el neomalthusianismo, para tener pocos hijos.

(1) Ward está aún en el punto de vista de Comte respecto al valor del conocimiento, y, en el punto de vista medioeval en cuanto a la esencia de la educación.

Hay alarma en los países más civilizados por la disminución de su natalidad, creyendo que van a ser aplastados por el crecimiento más rápido de los relativamente bárbaros.

Mas no hay que alarmarse demasiado por ese decrecimiento de la natalidad, porque es la mejor prueba de desarrollo de la inteligencia. Ya Malthus y J. Stuart Mill, dijeron que era propio de seres racionales y civilizados el poner límite al aumento de las familias.

Pero cuando la inteligencia haya suprimido la lucha económica por la existencia, no habrá motivo para una restricción tan grande de la fecundidad. Aunque siempre, teniendo en cuenta la ley de Malthus, necesitará el hombre regular la procreación, para no traspasar ciertos límites y alcanzar, sin embargo, el máximo de satisfacción personal.

Mill y Spencer creen que el remedio de la desigualdad de fortunas es la caridad y benevolencia de los ricos. Socialistas, comunistas y reformadores piden una reorganización de la sociedad.

Pero no hace falta ni la caridad privada ni la pública. La humanidad sólo requiere poder, que será alcanzado por la igualdad de inteligencia.

Todo lo que antecede es ética privada, que es principalmente ética negativa, y aspira a suprimir dolor.

Pero hay una ética positiva, que aspira a aumentar el placer y el bienestar. Esta ética no atraerá la atención hasta que la otra haya suprimido mucha parte del dolor.

Podemos, sin embargo, anticipar algunos de los medios de esa ética positiva. Muchos de ellos han de ser económicos necesariamente. Y como la riqueza del mundo, aunque estuviera bien distribuída, no alcanzaría a dar alimento abundante, vestido, casa y fuego a todos los hombres, lo primero que hay que hacer es aumentar la producción.

La ética positiva quiere proporcionar la satisfacción de todos los deseos naturales, materiales y espirituales; los medios de criar una familia y de educar los hijos, hasta el límite de sus capacidades y gus-

tos, de construir lugares atractivos, de viajar para sacudir el provincialismo.

La mayor riqueza creará, además, nuevas necesidades, cuya satisfacción-aumenta la plenitud de la vida. El fin de las bellas artes es provocar nuevas necesidades para alcanzar el placer de satisfacerlas.

El campo de la ética positiva es ilimitado. Si las posibilidades de los descubrimientos y perfeccionamientos humanos (*achievements*) son grandes, no son menores los del bienestar social (*improvement*).

El problema final de la Sociología aplicada consiste en reducirla a principios científicos rígidos. Hay que manejar las energías sociales como las naturales. El físico, en su laboratorio, se sirve, para mezclar o separar gases o cuerpos, y para operar con fuerzas (electricidad, calor, luz), del principio de la atracción de unos cuerpos por otros (prescindamos de que científicamente no sea tal atracción, y usemos la palabra en su acepción corriente). Haciendo experiencias con animales, pasa lo mismo. Hay que valerse del principio de atracción. Las fuerzas sociales residen en las facultades afectivas o subjetivas, las cuales se desarrollaron plenamente en el animal, antes de aparecer el hombre. Son lo mismo en el más alto tipo humano que en el inferior tipo animal. Son fuerzas naturales, tan uniformes y seguras como las del mundo inorgánico, sólo que más complicadas, especialmente en el hombre, porque se combinan con el factor directivo. Cuando se entiendan bien la ley de economía del esfuerzo y la ley de atracción, caben en el mundo social experimentos e inventos tan grandes como en el físico.

Fourier enunció el principio del «trabajo atractivo», y sostuvo que ningún género de trabajo es necesariamente repulsivo, a no ser que resulte excesivo o destituido de estímulo de compañerismo y emulación, o despreciado por la humanidad.

Spencer hace notar que la acción de los músculos y los sentidos para cazar o para remar, no es, en su esencia, más placentera que la que se emplea para segar. Todo depende de las emociones accesorias que al presente acompañan a una y no a la otra

acción. Pero hay que esperar que con el aumento de las emociones en las actividades útiles, éstas se tomarán como placer y no como obligación.

Veblen y Ratzenhofer, han mostrado que el odio al trabajo es una cuestión de castas.

El trabajo, como ejercicio normal de facultades, es atractivo. No hace falta transformar el carácter del hombre, como piensa Spencer, para que el trabajo sea un placer. Basta con transformar las instituciones humanas. El hombre prefiere cazar y remar a segar, porque este es trabajo de clases bajas y aquél de nobles. La ecuación de inteligencia acabaría con esos prejuicios. Bastará para que el trabajo sea atractivo, que no sea excesivo.

Otra aplicación del principio de atracción, es la legislación atrayente. La sociedad es una abstracción. La sociedad es sólo una organización. Y la organización es la que obra. Cuando un pueblo alcanza el estadio de la democracia, y elige a los hombres más hábiles para el Parlamento y el Gobierno, puede esperarse una legislación con base científica, concedora de las leyes sociales. Y entonces, esa legislación aplicará principalmente el principio de atracción. Percibirá que las leyes imperativas y prohibitivas cuestan mucho y son inútiles, mientras que el camino para regular la actividad de los hombres, es inducirlos a obrar por la ventaja que les proporcione lo obra; es decir. emplear una legislación atrayente. La mayor parte de estas leyes, serán votadas en los Parlamentos, pero habrán sido elaboradas en los Laboratorios de Sociología.

Así se llegará a un estado social en que cada cual cumplirá su misión sin coacción, sólo por el placer y la conveniencia.

Así se aumentará la producción, y, si es bien distribuída, contribuirá al bienestar general.

Así, todo cooperará a aumentar la eficiencia y el bienestar social.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
por D. Juan Caballero Rodríguez.

El surco marcado en las almas por este ilustre pedagogo es muy profundo, de difícil desaparición. ¿Por qué? Porque siempre impresionan fuertemente los caracteres moldeados en la virtud y el sacrificio por el bien colectivo. He percibido la vibración que en los diferentes espíritus ha provocado la labor de GÉNESIS *cultural* realizada por D. Francisco Giner de los Ríos, y, en general, toma unilateral dirección, dado que sobre todo se encomia al pensador eminente, al *sabio filósofo*. Creo yo que hay algo más grande en la labor del maestro insigne; algo que ennoblece más que la sublimidad de una inteligencia privilegiada; algo que eleva más a las personas del fango de que proceden y a que en último término se reducen; algo que engendra amor, algo que atrae y sugestiona y enternece los corazones e invita plácidamente a sumarse con los verdaderos santos de la Humanidad, con los que toman la vida como una prueba de martirio ininterrumpido para que las generaciones se eduquen en la abnegación y el desinterés. Y ese algo es una voluntad fuerte, una voluntad viril, superior a lo que el medio requiere y genera; una voluntad que se ha formado en el gabinete del sabio, completamente abstraída de las impurezas de la realidad, que desprecia por menguadas e indignas del hombre que se llama civilizado. Eso es lo más saliente de Giner de los Ríos: una voluntad sublime, santificada, divina.

Repasemos someramente los grandes hombres que de medio siglo a la fecha han fallecido en España, y ninguno se nos mostrará tan sin mácula como D. Francisco Giner.....

Giner de los Ríos, por el contrario, se trazó una línea de conducta que presuponía la muerte de todos los goces materia-

les, para entregarse en cuerpo y alma a un sacerdocio mil veces bendito, a un apostolado lleno de sinsabores a la par que de grandezas, y que, para ello, se eleva sobre todas las profesiones y sobre todos los cultos. Giner de los Ríos sacrificó la constitución de una familia, seguramente por estimarla (no sin razón) incompatible con la actuación pedagógica que se había echado encima, ya que ésta requería gastos, gran intensidad intelectual, un cultivo permanente y esmerado, lo que no era fácil realizar casándose; Giner de los Ríos huyó de la mentira ambiente, y se negó a colaborar en la política, causa de la perdición de España, y se recluyó en su Institución para desde ella iniciar el único camino regenerador de la raza, el único modo de sacar la Nación de la inercia en que se encuentra, de la morbosa postración que le amenaza de muerte; Giner de los Ríos renegó de la propiedad particular, fuente abundante de querellas y de egóismos, cuando no de odiosos delitos, y vivió al día, como vulgarmente se dice, distribuyendo en obras de caridad, ese crimen convertido en virtud por la torpe social organización, todo cuanto le sobrara de sus modestas necesidades y de las atenciones de la Institución Libre de Enseñanza; Giner de los Ríos era de una portentosa elocuencia, y, sin embargo, refrenaba su verbo acaso para no caer en el vicio más general de la raza hispánica, gárrula e insubstancial, como de poca atención y de menor amor al trabajo; Giner de los Ríos fué un gran pensador, y sus ideas han como cristalizado en las nuevas generaciones que enfocan su mente hacia un porvenir más liberal, progresivo y justiciero que el escéptico presente por que pasamos, y, no obstante, él jamás tuvo aires sino de estudiante aplicado; Giner de los Ríos pudo ser honrado con la presencia en su cátedra de altas jerarquías, siempre dispuestas a recibir con sonrisas y apretones de manos a los hombres de talento, y no se prestó a ese juego impropio de un verdadero carácter, de un carácter encariñado con la perfección del hombre, y, por lo mismo, con el adelanto sin límites de la sociedad; Gi-

ner de los Ríos fué un gran escritor, y jamás comerció con su pluma, que siempre soltó tinta por las buenas causas y con nobilísimos fines, que siempre estuvo dispuesta a defender la razón y el derecho de la lógica, superior en todo momento histórico al estatuído; Giner de los Ríos pudo ser ministro, lo que hubiera querido, a alimentar ambiciones su sencillo corazón; pero mirando el fondo de las cosas, comprendió que pasaría por el escenario político sin realizar ninguna de sus hermosas aspiraciones pedagógicas, por impedírsele el medio inculto que en la política se respira, y en cambio habría de abandonar su obra, en parte a lo menos .. Yo me descubro respetuosamente ante su memoria, yo admiro con la ingenuidad de un niño que contempla algo sorprendente y maravilloso, una vida tan abnegada y llena de virtudes; porque me atrae la sabiduría, me subyuga una gran inteligencia, pero ante todo y sobre todo, me inspira respeto y admiración la bondad de los corazones: ésta debiera gobernar el mundo. Voto, pues, con preferencia por los hombres buenos, aun cuando estimo en gran manera el mérito de los sabios.

Y de la bondad de D. Francisco Giner de los Ríos hablan muy elocuentemente sus actos, de una abnegación insólita. Años ha hube de ir a Madrid a trabajar algunas cuestiones pedagógicas. Entre las pocas visitas que quería hacer figuraba la de nuestro santo pedagogo. Le *robé* casi toda una tarde, que dedicamos a charlar de muchas cuestiones filosófico pedagógicas. De aquella conversación saqué la convicción íntima, no ya de la sabiduría de mi ilustre interlocutor, sino de su *inmensa* bondad. A nadie he referido lo que tratamos ni mi devoción por un hombre cuyo temple de alma era de exquisito acero.

Defendía yo a capa y espada una justicia manifiesta, indiscutible, y el bueno de Don Francisco tomó el asunto por el lado de la piedad, y aunque no me convenció, tomé el partido de callar, por el respeto que me infundía aquel espíritu de niño, para el que no había decepciones capaces de contrariar su extrema bondad. He pensado des-

pués detenidamente en el sesgo que tomó aquella inolvidable conversación, y momentos ha habido en que he dudado si estaban cimentados en regla mis principios morales, kantianos en el fondo. Yo, que siempre consideré a Schopenhauer envidioso de la gloria conseguida por su compatriota Manuel Kant, que consiguió asentar sobre sólidos fundamentos la social ética, creí desde entonces menos erróneo el concepto *pietista* de una sana moral.

¿Cómo pude poner en tela de juicio verdades que habían arraigado profundamente en mi alma desde que comencé a pensar por cuenta propia? Sencillamente por la intensidad piadosa del llorado maestro, que hizo vibrar enérgicamente mis registros cerebrales correspondientes; sencillamente por aquel ardor de convencido, por aquel ardor de iluminado. Si siempre era flúido de frase, rico en conceptos, oportuno en la argumentación, entonces rebasó la medida: brotaban de sus labios raudales de inspiradas palabras, se le atropellaban las ideas en la mente.

Para conocer al sabio, basta un momento en que dé suelta a su ingenio y al poder de su inteligencia; para conocer al hombre bueno, es suficiente que por cualquier motivo se le lacere el corazón; que por cualquier causa pueda manifestar su amor a la especie, o, si se prefiere, su simpatía, su piedad por el prójimo.

Vivimos en un país de rutina, en un país en que el amor al trabajo no es aún el primer culto de los ciudadanos, y por eso son difíciles las reformas, por razonables y humildes que sean. Reformas desde la *Gaceta* se hacen muchas, y como la rutina todo lo entorpece y la inconstancia es pauta forzosa de los innovadores, poco sano cristaliza en la realidad. Aquí hace falta que un pedagogo de altos vuelos ejerza una dictadura didáctica durante un par de decenios, desempeñando a la vez las carteras de Hacienda e Instrucción. Y entonces se realizaría algo útil para la regeneración del país y el mejoramiento moral e intelectual de la raza, abocada a tristes destinos, si no se ataja el bajo y rastrero e indecoroso positivismo (?) que se ha dolorosamente adueñado de ella.

Por estas razones, es difícil pretender nada con fortuna, en sentido perfectivo. Sabía yo de cuán buena gana se habría servido a Giner de los Ríos, y traté de interesarle por mi causa. También aquí salió a colación su pietismo; pero, sobre todo, y ante todo, negóse a recomendar las reformas que yo defendía, por no querer nada de políticos ni de magnates. No sin motivo consideraba insostenible su independencia y la de su hermosa obra pedagógica el día que se mezclase con la casta política, aquí emponzoñada de mil maneras, y por multiplicidad de motivos. ¿Hay, en efecto, nada más inmoral que nuestra política al uso? ¿Hay nada más denigrante que elegirse *amos* voluntariamente para que con sus órdenes y sus exigencias anulen la personalidad de cada individuo? ¿Hay nada más inconexo que el mando de las masas, gobernadas a menudo por la fatalidad, y juguetes siempre de pasiones y de ideas momentáneas? Los hombres enteros ven con gusto el reinado de la democracia, pero bien hermanada con la Pedagogía, del brazo de la cultura y acompañada del amor al trabajo y a las sociales virtudes; los hombres despreocupados estiman pesada carga los honores que a la política van anexos, y prefieren influir en su época desde el foro, la cátedra, el periódico o el libro; quienes han podido con fe y constancia destruir sus egoísmos, buscan un campo más feraz que la política para realizar sus ansias progresivas y de amor a la colectividad; todos aquellos en que la ambición no ha minado su espíritu, van hacia sus benignas, sublimes finalidades, sembrando paz y civilización sin momento de sosiego ni de parada. Yo siempre he visto a los grandes hombres conducirse como niños: sencillos en su porte, tratables, cariñosos, sin pretensiones, estimándose de poco mérito, sin valor de ninguna clase. Ellos vierten su doctrina sin esfuerzos de ningún género, sin alharacas ni brillanteces, y como es buena, prende con fuerza cuando cae en terreno abonado, y fructifica con energía, y se desarrolla lozana, y da hermosos frutos. Ellos siembran la virtud en derredor suyo y provocan actos nobles cuando se les avecinan almas bien templadas; ellos hacen abortar

el mal sin combatirlo, por la propia virtud de sus excelencias, y aun los malvados reconocen su superioridad y su abnegación; ellos reforman las costumbres sin decirlo ni aparentemente pretenderlo, creando nuevos hábitos y nuevas tendencias; ellos son la flor de la Humanidad, lo más selecto de la especie, y gobiernan a sus semejantes por lo mismo de ser dueños absolutos de sí mismos; en una palabra, ellos son, como diría el gran Jesucristo, la sal del mundo.

La *terquedad* sublime de Giner de los Ríos entraña buena suma de enseñanzas para quienes miran en lo hondo de las cosas. No se quiso mezclar con la pervertida casta política, como protesta a la corrupción que en las esferas gubernamentales impera, no sólo en España, sino también en todos los países del mundo; no quiso contraer matrimonio, así, para que nadie con sombra de legítimo derecho pudiera entorpecer su obra excelsa, como por desprecio a una ficción, a uno de tantos mentirosos convencionalismos como hacen ingrata y poco seria la vida; no se hizo propietario, porque, como ya inspiradamente dijera Cristo, donde se encuentra el tesoro se pone el corazón, que debe estar exento de mácula; por otra parte, los pietistas no pueden ver impasibles que haya personas que no satisfagan sus naturales necesidades, por lo que, en el fondo, son todos partidarios de equitativo socialismo; no fué creyente de ninguna religión positiva, porque toda doctrina que contraríe o amortigüe el valor de las leyes naturales, atenta a la razón o socava los cimientos de la independencia psíquica del individuo; en cambio, elevó a culto el altruista civilismo que albergaba su corazón, erigiéndose, por la esencia virtual de sus méritos intelectuales y volitivos, en sacerdote máximo de nueva religión fraternalista.

(Continuará.)

(*La Escuela Moderna*, Madrid. Número 285 y siguientes.)

LIBROS RECIBIDOS

Darder Pericás (Bartolomé).—*Estratigrafía de la Sierra de Levante de Mallorca*.—Madrid, Imprenta Clásica, 1915.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Dusmet y Alonso (José María).—*Algunos Apidos nuevos o interesantes del Museo de Madrid*.—Madrid, Fortanet, 1915.—Don. de id.

Menacho (A.).—*Contribución al estudio de los órganos rudimentarios. El ojo anópsico del «Blanus cinereus»*.—Madrid, Imprenta Clásica, 1915.—Don. de id.

Bolívar (J.).—*Estudios entomológicos. Segunda parte*.—Madrid, Fortanet, 1914. Donativo de id.

Jiménez de Cisneros (Daniel).—*Resumen de los datos paleontológicos recogidos en algunos Museos de Italia, Suiza y Francia*.—Madrid, Fortanet, 1914.—Donativo de id.

Ascarza (D. Victoriano F.).—*Eclipse total de sol de 21 de Agosto de 1914. Memoria preliminar*.—Madrid, Fortanet, 1914.—Don. de id.

Dantín Cereceda (Juan).—*Evolución y concepto actual de la geografía moderna*.—Madrid, Fortanet, 1915.—Don. de idem.

Fernández Galiano (Emilio).—*La quimotaxis de los infusorios*.—Madrid, Fortanet, 1915.—Don. de id.

Martínez-Risco y Macías (Manuel).—*La asimetría de los triplete de Zeeman*.—Madrid, Fortanet, 1915.—Don. de id.

Casadesús Castells (Fernando).—*Impresiones oto-rino-laringológicas de Londres, París y Berlín*.—Madrid, Fortanet, 1915.—Don. de id.

Figueiredo (Fidelino de).—*O que é a Academia das Ciências de Lisboa (1779-1916)*.—Porto, Empresa Literaria, 1915.—Donativo del autor.

Ministerio de Fomento.—*Hojas divulgadoras. Año IX. Núms. 1 a 24*.—Madrid, 1915.—Don. del Ministerio.