

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

Domicilio de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

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

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

AÑO XLIX.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1925.

NUM. 787.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La escuela al aire libre, según el primer Congreso internacional de las escuelas al aire libre, por el Dr. Dumoutet, pág. 289.— Acerca de las nuevas doctrinas de la educación (conclusión), por P. Besseige, pág. 291.— El Psicoanálisis en sus relaciones con la Pedagogía, por D. J. Ramón Beltrán, página 293.— La Psicología y la Paidología, según Stanley Hall, por D. Domingo Barnés, página 300.— El Método Decroly (conclusión), por D. L. Luzuriaga, pág. 307.— Revista de revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por don D. Barnés, pág. 311.

### ENCICLOPEDIA

La poesía de Meléndez Valdés, por D. Pedro Salinas, pág. 313.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco, por D. Julián Zugazagoitia, pág. 318.— Libros recibidos, página 320.

## PEDAGOGÍA

### LA ESCUELA AL AIRE LIBRE, SEGÚN EL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS AL AIRE LIBRE

por el Dr. Dumoutet.

La cuestión de la escuela al aire libre ha sido planteada por primera vez por Baguinsky, pero su primera realización fué hecha, en 1890, por el maestro Lemonnier; falto de apoyo, fué abandonado este ensayo en esta época. Hasta 15 ó 20 años más tarde no comenzaron a abrirse, primero en el extranjero, después en Francia, diferentes establecimientos reivindicando el nombre de escuelas al aire libre.

La escuela al aire libre de esta primera

época es un establecimiento que tiene por fin instruir a los niños delicados o ligeramente enfermos, incapaces de asistir a las escuelas ordinarias. Ante los interesantes resultados obtenidos en estos establecimientos, particularmente desde el punto de vista sanitario, y sobre todo, después del gran esfuerzo higiénico realizado desde la guerra, gracias al apoyo de los americanos, se han multiplicado las escuelas al aire libre; pero no respondiendo todas a la misma concepción, ha parecido necesario clasificarlas según su modo de funcionar, y ésta es la primera cuestión a cuya solución se ha dedicado el Congreso de Escuelas al aire libre, que tuvo lugar en París en el mes de junio de 1922.

Tiene un gran interés esta clasificación, porque ha permitido especificar el papel respectivo de cada una de las categorías examinadas y dar así normas precisas a las organizaciones (principalmente a las municipalidades deseosas de establecer escuelas al aire libre).

Actualmente, el sistema más fácil de establecer y el único recomendable en Francia para el invierno es el de la clase aireada: «La clase aireada - fija el Congreso— es una clase en la cual las ventanas de uno o de otro lado permanecen siempre abiertas».

La segunda categoría de escuelas al aire libre comprende las escuelas al aire libre propiamente dichas, sean o no de tipo internado: son establecimientos de educación situados fuera de las ciudades, en buenas condiciones de exposición, y reser-

vados, por el momento, a los niños no tuberculosos, pero que tienen necesidad de un régimen escolar e higiénico especial bajo la vigilancia médica.

La tercera categoría comprenderá los Preventoria: «establecimientos situados en el campo, en los cuales los niños, frecuentemente expuestos al contagio en el medio familiar, sin fiebre y no contagiosos, atacados de formas iniciales, latentes y curables de tuberculosis no pulmonar, son sometidos a un régimen de internado, a una higiene especial constituida por una alimentación vigilada, una aireación continua y una asociación de reposo, de educación intelectual y de entrenamiento físico, respectivamente dosificados por la colaboración de un médico y de un pedagogo».

Cualquiera que sea el tipo, el funcionamiento de estas escuelas es análogo y las mismas sus normas, que se refieren a los siguientes puntos:

1. Disminución de las horas de clase.
2. Aireación continua en invierno.— Clases al aire libre en verano.
3. Métodos pedagógicos especiales.
4. Vigilancia de la aplicación estricta de las reglas de higiene usual.
5. Lecciones diarias de gimnasia.

1) La disminución de las horas de clase, reclamada ya por la Academia de Medicina, es aplicada así: 3 ó 4 horas de verdadera clase, referentes a las materias enseñadas en las escuelas ordinarias.

2) La aireación continua es obtenida abriendo las ventanas, cualquiera que sea la temperatura exterior; se evita el enfriamiento exagerado de los locales por un sistema de calefacción adecuado.

3) Los métodos pedagógicos especiales están constituidos por los métodos de observación directa, por la concretización de toda noción enseñada.

4) La aplicación de las reglas de higiene se hace por la asociación a la escuela al aire libre de lavabos, duchas, etc..., y por la enseñanza práctica y teórica de los elementos de la limpieza.

5) La gimnasia y los juegos son especialmente vigilados: en casos particulares

se hacen aplicaciones de gimnasia correctiva y ortopédica. Las lecciones proporcionan ocasión de adquirir la costumbre de los baños de sol, de aire, etc.

Esta organización de las escuelas al aire libre ha dado resultados que todos los congresistas se han complacido en reconocer; he aquí los principales:

1. Aumento del peso y del perímetro torácico.
2. Mejora del estado general y de las debilidades particulares.
3. Mejora moral.
4. Resultados intelectuales a menudo inesperados.

*Las dificultades.*—Ante estos interesantes resultados, parece, pues, lógico recomendar la creación de escuelas al aire libre, y esto es lo que no ha dejado de hacer el Congreso, emitiendo varios votos en este sentido: votos pidiendo la creación de clase aireada en cada escuela, de escuelas al aire libre-externados en cada ciudad, de una escuela al aire libre-internado en cada departamento.

No hay que engañarse, sin embargo: la creación de escuelas al aire libre presenta grandes dificultades actualmente (aparte de las dificultades financieras, que no son pequeñas).

Una de las más importantes se refiere al personal docente: los maestros que salen de las Escuelas Normales no han aprendido en ellas la nueva pedagogía del aire libre, para la cual no han sido establecidas reglas ni plan bien definido. Un maestro que tenga buena voluntad podrá, sin duda, adquirir rápidamente las nociones que le falten; pero esto representa muchos tanteos que desaniman mucho. La clase al aire libre pone a menudo al maestro frente a dificultades imprevistas, para las cuales no puede bastarle su preparación de clase. Esto es lo que ha comprendido bien el Congreso que pide «que el Ministro de Instrucción pública organice en las Escuelas Normales cursos y conferencias sobre la higiene y la pedagogía de las escuelas al aire libre»...

«Que esta enseñanza sea completada

por visitas y residencias en las escuelas al aire libre.» No sabemos qué consecuencias ha tenido este voto, pero estamos persuadidos de que a la hora presente nos faltan todavía maestros para las escuelas al aire libre.

Otra dificultad es la incompreensión, por parte del público, del fin de la escuela al aire libre: muchos tienen tendencia a enviar a ella no solamente a los niños débiles desde el punto de vista físico, sino sobre todo los niños débiles desde el punto de vista intelectual; de modo que la escuela al aire libre se convierte, poco a poco, en una escuela para retardados, donde a los padres les da cierta vergüenza enviar a sus hijos.

Sin embargo, los partidarios de la escuela al aire libre tienen todavía más ambiciones: «Nos comprometemos—dicen—a obtener con niños normales resultados, no solamente iguales, sino quizá superiores a los de las escuelas ordinarias, si se aplica lo que Lemonnier llama los sucedáneos de la escuela al aire libre:

La reducción de los efectivos escolares.

La reducción de las horas de clase.

El aligeramiento de los programas.

Los nuevos procedimientos pedagógicos.

Menos escritura y más elocución.

Más iniciativa para el maestro.

Disciplina más familiar.

Clases ambulantes semanales.

Excursiones escolares (jueves o domingos).

Lo que está examinado es, pues, la transformación completa de la escuela primaria: la escuela al aire libre conduce a la nueva escuela primaria. En realidad, la transformación de la escuela primaria, según las ideas modernas, está en el aire. Ha sido reconocido que hoy hace falta no solamente una raza instruída, sino igualmente una raza sana.

Ha sido reconocido que la instrucción que consiste en la acumulación de nociones diversas no puede constituir toda la instrucción y que el cultivo de las facultades debe tener su lugar en la escuela primaria.

Ha sido reconocido además que la educación inculcada en la escuela primaria

debe tener métodos y un carácter práctico: en la escuela es donde se puede hacer adquirir costumbres que el niño conservará más tarde. La escuela al aire libre quiere menos enseñanza libresca y más educación sensorial.

Esto es lo que deseaba Lemonnier cuando proclama: «Ciertamente, al convocar este Congreso, hemos querido, sobre todo, proclamar la necesidad de las escuelas al aire libre, establecer su estatuto, favorecer su nacimiento por el reconocimiento oficial; pero es evidente que por ellas hemos querido proseguir reformas favorables a la infancia». Y más lejos: «Por la creación de las escuelas al aire libre prestaremos servicio a un pequeño número de escolares, pero suplico al Congreso no se desinterese de los demás escolares, que son la mayoría».

#### ACERCA DE LAS NUEVAS DOCTRINAS DE LA EDUCACIÓN (1)

por P. Besseige,

Director de la Escuela Normal de Grenoble.

(Conclusión.)

Hemos dicho que no intentaríamos una crítica sistemática de esta teoría de educación; pero podemos indicar alguna de las cuestiones que su examen nos sugiere. ¿No es imprudente convertir a la sociedad en maestra y educadora de los individuos? ¿Y se desprende de la sociedad una atmósfera moral tal, que basta introducir en ella al niño para refrenar en él las malas tendencias y desarrollar las buenas?—Si se admite que el individuo pueda reaccionar contra los abusos y las taras de la sociedad, ¿en nombre de qué lo hará? Hay que suponer la existencia de una regla. Si el conocimiento de esta regla es innato en el individuo, si se trata de un «sentido moral», ¿cómo suponer que este sentido pueda evolucionar, a pesar de las asechanzas sociales? En cambio, si admitimos que este juicio práctico se ha formado por la *ex-*

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

*perencia social*, se ve bien que giramos en un círculo vicioso. — ¿Y en qué consiste exactamente esta «prueba práctica», por la cual el niño formaría su buen sentido y se adaptaría a la sociedad? ¿No se expone a menudo a ser una simple reacción mecánica, de la que está ausente la reflexión? En fin: ¿cuál será exactamente el papel del maestro, y cómo podrá «estimular» las buenas tendencias, si le está prohibida toda acción directa sobre la conciencia de los alumnos? Y nuestro método francés, que, «haciendo un constante llamamiento al esfuerzo del alumno, le *asocia al maestro* en la investigación de la verdad», ¿ha dado tan malos resultados que debemos abandonarle? — ¿Hará falta decirlo? Todas estas escuelas modernas, en que los niños, aunque obrando libremente, son vigilados sin embargo; en que el maestro, aunque pretendiendo no coartar su espontaneidad, fija los epígrafes de un plan de estudios correspondiente a intereses cuyo conocimiento científico es todavía imperfecto, y hasta prevé un *mínimum* de coacción (1); esta investigación documental, que se reduce a lecturas hechas por indicación del maestro; estos trabajos libres que son propuestos, todo esto nos parece artificial y y pueril a la vez.

Enfrente de esta pedagogía que se busca todavía, pero que pretende, sin embargo, subordinar los valores morales a fines de utilidad social, y que ve los medios de la educación en los impulsos y las tendencias, modificados por una experiencia más o menos reflexiva, tenemos otra pedagogía que es tradicional entre nosotros, y que ha hecho sus pruebas: la pedagogía de la razón. A Calliclés, que reclama el derecho de seguir la naturaleza y realizar totalmente su yo, responde Sócrates que hace falta saber escoger entre los deseos, refiriéndose a la regla del Bien. Y dice: «el Bien es el orden. Porque únicamente la templanza, la moderación, la justicia, poniendo cada cosa en su sitio, pueden asegurar el orden, así en la vida de los in-

dividuos como en la de los Estados». ¿Por qué vaciláis en dar a vuestros alumnos, por el ejemplo y por la teoría, el sentimiento de esta regla superior? Y puesto que acabamos de evocar el recuerdo de estos antiguos filósofos que han tenido el privilegio de ver tan luminosamente la verdad moral, recordemos lo que nos han enseñado sobre un punto capital: la esencia del hombre —han dicho— es la razón, y su fin es la forma a la cual aspira para realizar plenamente su esencia. Si esto es así, ¿por qué buscaríamos sutilezas cuando se trata de orientar al individuo hacia su fin? Desde que el niño puede comprender el lenguaje de la razón —y lo puede desde la edad escolar—, es un deber para el educador llevarle a reflexionar sobre la necesidad de la regla y del ideal. Se objetará que el maestro se expone a intervenir sin que se manifiesten libremente las tendencias del niño —¿qué mal se ve en ello, si es por el bien del alumno?—, que desarrolla teóricamente ideas abstractas, y hasta que, si se apoya sobre los hechos, su demostración queda en el aire, porque las adquisiciones de los niños no corresponden a experiencias reales —¿y qué importa, si ha despertado en los alumnos el deseo de obrar conforme al deber y en vista del bien?—; qué claras y verdaderas suenan a nuestros oídos de pedagogo «tradicional» estas palabras de Gréard: «Aprovechad todo aquello que la conciencia del niño contiene de aptitudes morales; acostumbra-le a ver claro en su espíritu y en su corazón, a ser sincero y veraz; obligadle a hacer poco a poco el ensayo y como el aprendizaje de sus resoluciones; sustituid insensiblemente a las reglas que se le han dado aquellas que él se da; a la disciplina de fuera, la de dentro...; después de haberle así ayudado a establecerse como maestro de sí mismo, enseñadle a salir de sí y penetradle de las grandes ideas del deber público y privado que se impone a su condición social; tales son los principios de la educación que de la dirección de sus tutores naturales puede hacer pasar al niño bajo la disciplina de su propia direc-

(1) Ferrière.

ción» (1). «Penetrad al niño de las grandes ideas del deber» —dice Gréard—; «haced que el niño sea capaz de juzgar y de criticar sus actos según los resultados que se manifiesten en su actividad práctica» —dice Dewey—. Entre estas dos fórmulas, hay la diferencia de dos actitudes pedagógicas —quizá de dos mentalidades, en todo caso, de dos filosofías. De un lado, la creencia en la eficacia de la acción y en la formación del juicio y de la voluntad por el valor práctico de los resultados; del otro, la fe en la conciencia y en la necesidad de una regla fundada lógicamente, puesta por la razón, reguladora soberana de los actos humanos. Vosotros escogeréis.

\* \* \*

«Las actividades variadas traduciendo los intereses innatos»: este lema de la *Liga internacional para la nueva educación* resume los esfuerzos de aquellos que se llaman a sí mismos los *precursores de la educación*. Las actividades, es decir, la experiencia; los intereses innatos, es decir, la manifestación de las virtualidades constitutivas del yo, que, además, no son necesariamente de la misma naturaleza que los intereses. Por la reacción de los intereses, en contacto con el medio, debe formarse el individuo, intelectual y moralmente. Se ve cómo todas las teorías nuevas proceden del empirismo americano e inglés. Pero conviene que reflexionéis sobre los peligros de un empirismo demasiado radical, y que os convenzáis de que la posición de los empiristas es excelente cuando afirman que la experiencia es necesaria para el desarrollo de la razón, pero que se equivocan cuando tienden a afirmar que la experiencia es suficiente. Nosotros creemos que la razón existe en el niño al principio de su escolaridad; ciertamente, está oscurecida y vacilante; pero, salvo en ciertos anormales, no es nunca bastante enfermiza para que se dude en darle el sitio que debe tener en la serie de

los medios de la educación infantil, y que es el primero. Esto es lo que os ruego no olvidéis antes de pasar adelante en el conocimiento de las teorías nuevas. Encontraréis, además, placer y provecho en seguir a los precursores en el relato de sus tentativas. Algunas de sus ideas son seductoras y han conquistado casi derecho de ciudadanía en nuestras escuelas; se les aprueba, por ejemplo, el haber reclamado para el niño un *máximum* de libertad y el derecho a la actividad en todas sus formas. Y aun nadie os censurará si, en la medida en que podáis hacerlo, sin peligro para vuestros alumnos, ensayáis el reproducir en vuestras clases algunas de sus experiencias. Pero cuidado de que esto no sea nunca por puro espíritu de imitación o, mejor dicho, por moda.

Procurad comprobar las afirmaciones, observando los resultados ciertos en vuestros alumnos. Y después, volved a leer a los viejos pedagogos, aquellos cuyas doctrinas se pretende que «se convertirían en letárgicas e inútiles bajo el sudario polvoriento de los in-folios desterrados en los desvanes de los viejos maestros de escuela» (1). Tendréis, sin duda, la sorpresa de comprobar que algunas de sus fórmulas anticuadas han inspirado directamente a más de un innovador. Y uniendo así la novedad con la tradición, experimentando en las condiciones de la vida real el valor de las teorías, corrigiendo el sistema por la razonada observación, permaneceréis fieles a los principios de la pedagogía francesa, sobre los cuales tendremos ocasión de hablar algún día (2).

#### EL PSICOANÁLISIS EN SUS RELACIONES CON LA PEDAGOGÍA

por J. Ramón Beltrán.

Al aceptar, muy honrado, la invitación formulada por el Sr. Decano de esta Facultad para ocupar esta prestigiosa tribuna universitaria, he creído conveniente

(1) Gréard, *Educación e instrucción, El espíritu de disciplina*, página 194.

(1) Ferrière, obra citada, pág. 33.

(2) Véase el número de junio último de la *Revue pédagogique*, de París.

elegir un tema de novedad palpitante, como es el del psicoanálisis aplicado a la educación, considerando que la obra cultural realizada por esta casa de estudios debe encarar, en todo lo posible, los problemas fundamentales de la enseñanza nacional.

Siendo el fin primordial del psicoanálisis libertar al hombre de las inhibiciones interiores, para conducirlo a la autonomía de una personalidad amante y consciente, es de fundamental importancia que los educadores, en cuyas manos se plasmará el alma de la juventud argentina, tengan un concepto preciso de los caracteres, método y, especialmente, de la aplicación pedagógica de esta nueva ciencia.

## I

### ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL PSICOANÁLISIS

Breuer, bajo la influencia de la Salpêtrière, aplicaba el sueño hipnótico para estudiar lo inconsciente. Freud encaró este mismo estudio recurriendo a un procedimiento diferente. Llevado a desistir del hipnotismo, por la comprobación de que muchos enfermos, bajo la pesada tiranía de lo inconsciente, eran refractarios a ese método, y habiendo observado que existían otras vías mediante las cuales era posible seguir mucho más lejos la observación de las potencias subterráneas del alma, ideó el método psicoanalítico actual.

Mientras que la sugestión no atribuía ninguna importancia a la intervención del enfermo, y en lugar de hacerle discernir su propio estado interior, se concretaba a plantear el fin con el objeto de obtener un potente impulso voluntario, el psicoanálisis nos lleva siempre, como por una pendiente, hacia las profundidades de nuestro yo íntimo.

Está probado que en nuestros sueños, lo mismo que en los automatismos, olvidos, gestos involuntarios y palabras desprovistas de significación que se mezclan inopinadamente a nuestras conversaciones, se reflejan, hábilmente disfrazados, nuestros conflictos interiores y nuestros deseos más escondidos. Estos son los materiales más importantes que emplea Freud para cono-

cer lo *inconsciente*, y, en muchos casos, cuando de su estudio directo no es posible obtener un resultado definido, utiliza, con los mismos elementos, el método de las *asociaciones libres* de Jung. Si, por ejemplo, se quiere estudiar los elementos inconscientes de un sueño desprovisto de significación aparente, se pide al sujeto que fije su atención sobre un fragmento particular de dicho sueño, una figura o un acontecimiento, y que comunique al analista la primera idea que acuda a su espíritu y todas las que se sucedan. En esta forma se recorre todo el sueño, y, por medio de una serie de asociaciones simples, se llega a conocer la totalidad de su mecanismo psíquico inconsciente.

## II

### EL PSICOANÁLISIS COMO CIENCIA

¿Debemos considerar el psicoanálisis como una ciencia? Esto depende del criterio con que consideremos la ciencia y de la forma con que practiquemos el psicoanálisis. Para Maeder, el psicoanálisis se encuentra todavía en su período mítico, mientras que para otros autores, si bien podemos considerar al psicoanálisis como una ciencia, se trata de un criterio discutible y relativo.

Al considerar la posición científica de la pedagogía, Paulsen sostiene que si definimos la ciencia, *en general*, como un conjunto de sistemas de verdades generales y necesarias, la pedagogía no entraría en esta definición; tan sólo las matemáticas estarían comprendidas en este concepto, mientras que la física y la química no lo llenarán por completo, y la fisiología, geografía, historia y filología se apartarían totalmente de él. Pero si por ciencia entendemos un conjunto relativamente perfecto de hechos, observaciones, problemas, exploraciones, teorías e hipótesis, la pedagogía entrará, sin duda alguna, en esta definición. Desde este mismo punto de vista, es absolutamente indiscutible que el psicoanálisis, con su conjunto de observaciones, experiencias, leyes, etc., es una ciencia perfectamente definida.

Lo que distingue al psicoanálisis de to-

dos los otros procedimientos psicológicos es la investigación de los motivos inconscientes de la vida mental, por medio de asociaciones de ideas interpretadas.

### III

#### OBJETO DEL PSICOANÁLISIS

El psicoanálisis no es solamente una técnica para el estudio de lo inconsciente; en virtud del amplio campo que abre ante el investigador, pone en manos del analista los medios de dominar lo inconsciente.

El conocimiento de los factores inconscientes que intervienen en el desarrollo mental del niño y del hombre, la influencia decisiva que estos factores inconscientes tienen en el porvenir del individuo, cuyas reacciones serán una consecuencia de dichos factores a los cuales estarán sometidas, son los puntos fundamentales que se propone conocer el psicoanálisis.

El psicoanálisis aspira a dominar lo inconsciente. Sin duda, dice Pfister, la psicología tradicional reconoce también la existencia de un inconsciente, pero no sabe qué hacer con él. Si bien es cierto que hay muchos psicólogos, entre los cuales podemos citar a Offner y a Liebmann, que admiten la existencia de procesos mentales inconscientes, no conocen los medios de estudiar dichos procesos. Lo inconsciente de la psicología oficial, agrega Pfister, no es nada más que una noche en la que todos los gatos son de un mismo color.

Además de conocer las inhibiciones peligrosas que se originan en lo inconsciente, el psicoanálisis pone esas fuerzas en descubierto bajo el dominio de la personalidad moral. Desde este punto de vista, la educación psicoanalítica debe subordinarse a la pedagogía general.

Librando de las fuerzas instintivas sustraídas a la personalidad consciente y susceptibles de ser dominadas por el espíritu, destruyendo las ilusiones que a veces someten la vida entera a una mentira, espiritualizando la personalidad, socorriendo la intransigencia de un alma que aspira a no verse tal cual es, el psicoanálisis tiene principios profundamente morales que

constituyen el más sólido apoyo de una educación perfecta.

### IV

#### SU POSICIÓN FILOSÓFICA

No existe ningún método mejor dotado que el psicoanálisis para triunfar de las sujeciones amenazadoras, porque nadie, mejor que ella, conoce con más exactitud las leyes que rigen los tutelajes de la voluntad. El analista llega siempre a dar una absoluta autonomía moral al analizado.

Sobre la base de sus experiencias, el psicoanálisis reclama que se reconozca el libre derecho a la existencia de alguna cosa que pertenece en propiedad a todo ser humano: su necesidad de amor. El arte de vivir es, para el psicoanálisis, en gran parte, el arte de amar, tomando estas palabras en su significado integral; es también el arte de actuar. El hombre cuyo crecimiento se hace hacia el interior (introverso) no es un hombre sano, y, por consiguiente, no es feliz.

Si el instinto primitivo no existiera y no fuera elevado por una educación inteligente, el amor superior no se realizaría. El psicoanálisis ha demostrado la posibilidad y la necesidad de esta forma noble y superior del amor; ha hecho ver cómo un amor grosero puede ser sustituido por otro altruista o idealista. Al declarar que en el amor sexual el factor moral es el más importante, cimenta las bases de un idealismo moral y religioso. Mientras el idealismo moral que se une a los nombres de Sócrates, Jesús, Zwinglio, Kant, Fichte, etcétera, era desdeñado por la psicología tradicional, en cambio, el psicoanálisis proporciona a ese idealismo puntos de apoyo sólidos, causas y bases tangibles. Sin embargo, no desprecia los instintos ni proscribire el amor natural.

El psicoanálisis no concuerda con Kant en un idealismo rígido y desprovisto de amor; reclama la satisfacción de la necesidad de amar, que es inherente a la naturaleza humana.

## V

## POSICIÓN PSICOLÓGICA

El psicoanálisis es un esfuerzo para conocer las potencias inconscientes del alma. Esta es su tarea psicológica. No ha descubierto la existencia de esas fuerzas que eran conocidas en virtud del estudio de las neurosis.

Para Freud y su escuela, lo inconsciente es el grado preparatorio de lo consciente. El mayor número de nuestras ideas y de nuestros sentimientos se encuentra comprendido dentro de lo inconsciente, donde aquéllas permanecen almacenadas desde los primeros instantes de nuestra vida. Poseen, en esas condiciones, un poder de acción muy marcado sobre el organismo, y presiden el determinismo de toda nuestra vida consciente.

El dominio de lo inconsciente tiene dos aspectos. Uno, que constituye lo *inconsciente propiamente dicho*, comprende las fuerzas directrices del pensamiento, de la acción, de los instintos y del dinamismo psíquico. Otro, *preconsciente*, comprende los elementos capaces de transformar lo inconsciente en consciente bajo ciertas condiciones; a él pertenecen los fenómenos de *fantaseo*, *distracción*, *inspiración* y *ensueño nocturno*, que son verdaderos mensajeros de la realidad interna ignorada por la conciencia.

Estos elementos de lo preconsciente se ven sometidos, cuando pretenden franquear el umbral de la conciencia, a una serie de instancias que producen sobre ellos positivas operaciones deformativas. Bajo su acción se opera una verdadera autocensura, fuerza psíquica inhibitoria, desarrollada bajo la influencia de la educación y de los dictados de la ética y de la moral.

El psicoanálisis revela una serie de imágenes dotadas de carga afectiva, que, bajo la forma de *complejos*, llenan lo inconsciente de verdaderas constelaciones. La mayor parte de estos complejos son de naturaleza erótica y proceden del principio del placer; expresan la *libido*, verdadero elemento vital. Estos complejos son recha-

zados por la censura, que sólo permite aparecer en la conciencia manifestaciones disfrazadas de los mismos.

Los principales complejos que existen en lo inconsciente son: el *complejo de Narciso*, llamado así en recuerdo del mitológico Narcisus, que fué castigado por Venus a estar eternamente enamorado de su figura, por haber despreciado el amor de la ninfa Ero; el *complejo de Edipo*, así llamado por comparación con la tragedia de Sófocles, cuyo héroe asesinó a su padre y se casó con su madre, cumpliendo con las predicciones del oráculo, al cual pretendía sustraerse, y que, al saberlo, se hizo saltar los ojos, vagando por el mundo bajo los cuidados de su hija Antígona; el *complejo de Electra*, que existe en las niñas, y cuyo alcance es similar al de Edipo, y, finalmente, el *complejo incestuoso*, que se observa con bastante frecuencia. Estos complejos constituyen la principal fuente de remordimientos que perturban a los neuróticos.

## VI

## MECANISMO DEL PSICOANÁLISIS

No voy a detenerme en los detalles referentes a la práctica del análisis; tan sólo me referiré a las ventajas que los educadores pueden obtener con el psicoanálisis.

Tal cual hemos perfilado la posición psicológica del psicoanálisis y los propósitos que persigue, se ve que su función primordial consiste en despojar la personalidad de las inhibiciones producidas por los elementos psíquicos rechazados por la censura.

A esta finalidad se llega por los siguientes medios:

1.º Por la interpretación de los síntomas.

2.º Llevando a la conciencia todas las causas o circunstancias de rechazo psíquico, sean recientes o lejanas.

3.º Por el examen de las ventajas que el enfermo cree obtener con su neurosis.

4.º Haciendo entrar lo rechazado en la vida mental consciente.

Al analizar e interpretar los síntomas, es necesario tener en cuenta la vida de la personalidad en su conjunto. No hay real-

mente síntomas aislados; siempre hay varios, y a veces existe una verdadera aglomeración de síntomas, de la que se desprende toda una serie de anomalías particulares. Hay que considerar los síntomas como una reacción del conjunto de la personalidad, y no solamente como un proceso psíquico parcial.

Para esto es necesario analizar todos los elementos aprovechables: los sueños, las acciones sintomáticas, las interpretaciones erróneas de lo que el analista ha dicho, las cuestiones que preocupan al sujeto, etc. Cuando faltan los sueños, se saca un gran partido de las palabras desprovistas de sentido, o de los dibujos. Todo este examen conduce hacia el problema central: la detención de la personalidad por fuerzas resistentes.

Ocurre, con mucha frecuencia, que las tendencias evidenciadas a la conciencia durante el análisis se vinculan con la persona del analista. Esto es lo que constituye el *traspaso* o *trasferencia*. Esta transferencia puede ser de dos clases: *transferencia positiva*, cuando se trata de tendencias amistosas, y *transferencia negativa*, en el caso contrario. Se trata de una compensación buscada por el instinto al ser desalojado de su refugio.

La regulación de estas transferencias es el mayor escollo del psicoanálisis y constituye la parte más difícil. Por lo demás, es un fenómeno común a todos los métodos de educación. Sin embargo, muchas veces, por medio de las transferencias, se obtiene el resultado apetecido; hay circunstancias en las que esta manifestación psicoanalítica constituye la única salida de toda neurosis. Por otra parte, la transferencia tiene un valor enorme, porque da al analista una influencia preponderante en la orientación futura del sujeto.

## VII

### LOS SUEÑOS

Los ensueños constituyen, casi siempre, un producto de los elementos psíquicos rechazados. Cuando en un ensueño se realizan deseos inconscientes, esta realización

representa, al mismo tiempo, una aspiración hacia algo nuevo vinculado con los acontecimientos pasados, puesto que en la edad adulta no hay deseos absolutamente nuevos.

En los sueños pueden expresarse deseos fugaces; la sugestión ejerce influencia sobre el contenido psíquico de ellos; pero esto no quiere decir que de cada sueño debe extraerse, forzosamente, un programa de vida. La interpretación debe ser simple y sobria. Hay que dar preferencia, entre varias explicaciones, a la que sea más simple. Sin estas precauciones, se llegaría a construcciones complicadas y ficticias.

El psicoanalista, lo mismo que el sabio y el matemático, debe recurrir a la imaginación; sin embargo, debe cuidarse de no ser llevado muy lejos, aventurándose en lo que no es necesario. Es mejor, dice Pfister, conservar la tierra firme bajo nuestros pies que fiarnos de los globos dirigibles de la imaginación.

Por otra parte, la interpretación debe ir al fondo de las cosas. Para esto es necesario recoger abundantes asociaciones vinculadas con todas las partes del ensueño, especialmente con las que sean poco claras. Hay que abstenerse de interpretar el sueño desde el primer momento, salvo el caso en que se trate de un sueño absolutamente explicable y claro; conviene enriquecer sus caracteres psicológicos con las asociaciones, y sólo entonces hacer la interpretación.

Además, es necesario evitar que el sujeto quiera interpretar el sueño; debe concretarse a exponerlo, a manifestar las asociaciones que espontáneamente vayan surgiendo en su espíritu.

Por lo demás, hay que ser muy prudente en la generalización y tener en cuenta que si una imagen tiene reiteradas veces el mismo valor simbólico, no quiere decir que sea en virtud de la misma significación en cada caso.

Únicamente en las personalidades armónicas se encuentra una concordancia entre el pensamiento consciente y las manifestaciones de lo inconsciente. En este

caso, el sueño tiene detrás de sí el conjunto de fuerzas psíquicas de la personalidad.

Si bien es cierto que cada decisión debe haber pasado bajo el control del pensamiento razonable y consciente, no se puede inferir que nuestras decisiones sean el resultado de una reflexión, como lo pretenden el intelectualismo y el racionalismo psicológicamente falsos. Hay innumerables factores de lo inconsciente que intervienen en esos procesos. Por esta causa, nunca se debe llevar el análisis a tal punto que el trabajo inconsciente quede totalmente suprimido: esto sería nocivo para la personalidad, y reemplazaría un mal por otro peor.

### VIII

#### POSICIÓN DEL PSICOANÁLISIS EN LA EDUCACIÓN

El fin que persigue el psicoanálisis, empleado por los educadores, es bien preciso: trata de separar las inhibiciones perjudiciales originadas en las potencias inconscientes del alma; procura someter estas fuerzas, puestas en descubierto, al dominio de la personalidad moral.

Ya hemos visto que, formulado el problema en estos términos, el psicoanálisis educativo quedaba supeditado a la pedagogía general.

Al interpretar las manifestaciones observadas con el psicoanálisis, el juicio moral no debe intervenir; se trata de establecer netamente lo que es y no lo que debe ser. Pero en el momento de adaptar a la vida consciente las fuerzas comprobadas en lo inconsciente, los fines pedagógicos desempeñan un papel preponderante.

Es necesario encontrar un cauce para las fuerzas encadenadas que el análisis ha libertado. Desde este punto de vista, la responsabilidad del psicoanalista, como educador, es formidable; del éxito de su labor educativa depende el resultado eficaz de su misión.

### IX

#### NORMAS DE LA EDUCACIÓN PSICOANALÍTICA

Podemos distinguir dos clases de normas en la educación psicoanalítica: unas referentes a los educandos; otras, verdaderas cualidades, concernientes a los educadores. Analicemos unas y otras.

Con respecto a los educandos, es necesario observar ciertas normas que constituyen verdaderos principios. Estos principios son los siguientes:

- 1.º Principio sexual.
- 2.º Principio de la piedad filial libre.
- 3.º Principio del trabajo.
- 4.º Principio del renunciamiento.
- 5.º Principio del esfuerzo personal.

Toda educación bien conducida debe considerar la sexualidad. Pfister aconseja que la enseñanza sexual debe estar a cargo de un médico de edad madura, y a la terminación de la escuela primaria. Este criterio es poco exacto desde el punto de vista psicoanalítico, porque se corre el riesgo de cerrar para los niños el único camino que los alejará de interpretaciones equívocas, cuyas consecuencias serán funestas.

La educación psicoanalítica tiene por objeto esencial la misión de triunfar sobre las imágenes sexuales presentes, pero rechazadas, que paralizan el desarrollo moral del niño. No se obtiene este resultado exhortando a los niños a no pensar en cosas obscenas; tal temperamento tendría consecuencias enojosas, porque provocaría nuevos rechazos en el dominio de la actividad inconsciente.

¿No es mejor que la madre, con toda delicadeza, valiéndose de su intuición, responda a las curiosidades infantiles? Esta cuestión, que la pedagogía general se ha formulado muchas veces, es contestada afirmativamente por el psicoanálisis. Pfister considera que, por lo general, son los padres y no los maestros quienes tienen el deber de explicar al niño lo que es indispensable que sepa, inspirándole respeto por las leyes de la naturaleza.

Conviene relegar a un segundo plano la

sexualidad, estimulando con ese objeto la tendencia a la acción, despertando el gusto por la naturaleza, inculcando hábitos deportivos, pensamientos puros, y fomentando la amistad entre camaradas.

Cuando en presencia de un niño que desea saber los pormenores de la vida sexual se adopta un temperamento misterioso, en lugar de realizar una obra benéfica, se contribuye a que tales acontecimientos sean rechazados a lo inconsciente y a que se arraigue la idea de que la sexualidad es algo repugnante. De este modo se compromete todo el desarrollo de ese niño, cuya iniciación sexual quedará abandonada a las sugerencias inapropiadas de la calle.

Hay niños que sufren los errores educativos cometidos por sus padres; espían las faltas de sus progenitores, que, en estas condiciones, están propicios a ser objeto de su rencor. En estos casos, el psicoanalista debe abstenerse de tomar el partido de los padres, porque reforzaría la resistencia y el análisis sería imposible. Debe comenzar por acoger, sin contradecir, las declaraciones del sujeto y escuchar todas sus acusaciones; cuando el análisis produzca sus frutos, tendrá oportunidad de rectificar ese estado y podrá llevar al sujeto a reconocer su error. Cuando un individuo ha pasado por el análisis con éxito, debe reconciliarse con todos los hombres, y especialmente con sus padres; por otra parte, no debe permanecer bajo la tutela espiritual de nadie; solamente sobre la base de la libertad es posible un respeto auténtico, porque la servidumbre aniquila la personalidad.

Cuando el analista dirige hacia el mundo real las fuerzas que pone en libertad con el psicoanálisis, debe orientarlas hacia el trabajo. Un trabajo apropiado es la mejor solución para emplear las energías que se desprenden de los síntomas morbosos evidenciados por el psicoanálisis. Tomar un lugar destacado y útil en la sociedad humana, hacer un esfuerzo leal para poner al servicio de la comunidad los dones que se han recibido, aunque sólo se pueda hacerlo en forma limitada, son deberes ineludibles de todos los hombres, y es necesari-

rio que los educadores sean los primeros portavoces de este principio fundamental.

Freud ha demostrado que la enfermedad sólo reporta ventajas a los que son incapaces de trabajar en forma intensa. Los ociosos son atacados con más facilidad que otros por las neurosis.

El analista educador no debe perder de vista los sentimientos y actos generosos. Es importante inculcar el concepto de que el arte de vivir es el arte de renunciar; el que no sabe renunciar a una gran parte de sus deseos es digno de piedad.

Es necesario que el renunciamiento sea leal, que se base en una concepción clara de las cosas para que dé frutos favorables. Un renunciamiento conforme a la razón y a la conciencia, que el yo espiritual ha sancionado íntegramente, ahorra un cruel esfuerzo hacia lo imposible y da esa seguridad interior que permite alcanzar el máximo de bienes posibles.

Es necesario mantener continuamente, en el espíritu del sujeto, el concepto de que es él y no el psicoanalista quien debe realizar la mayor parte del trabajo; que sobre él descansa el máximo de la responsabilidad sobre los resultados de la cura.

Veamos ahora lo que se refiere a los educadores. Con mucha razón ha dicho Pfister que la psicoanálisis puede ofrecer a un educador todo lo que él sea capaz de obtener. En otros términos, el resultado de la educación psicoanalítica depende, fundamentalmente, de las condiciones del educador.

El psicoanálisis ha confirmado, con sus múltiples observaciones, la experiencia, muchas veces realizada, de que la educación del maestro es una condición fundamental de éxito en pedagogía. Muchas irritabilidades superfluas, muchas severidades crueles y violentas, muchas parcialidades inconscientes, muchos disgustos profesionales tan comunes en las funciones docentes no son otra cosa que otros tantos síntomas de neurosis ignoradas. Son legión los maestros que en virtud de su preparación serían capaces de obtener resultados admirables, pero sólo alcanzan frutos mezquinos desempeñándose mal, porque sin

saberlo, y, por lo tanto, sin combatir, están dominados por neurosis.

No es posible obtener un verdadero valor moral sino sobre la base de un entrenamiento teórico y práctico profundo. De acuerdo con las declaraciones de los hombres más competentes en estas especulaciones, no es posible llegar a ser un buen psicoanalizador sin haber sido analizado personalmente. Si se está atado por inhibiciones o resistencias psíquicas, será imposible comprender las dificultades de otros sujetos que se encuentren en las mismas circunstancias.

## X

### APLICACIONES DE LA EDUCACIÓN PSICOANALÍTICA

El psicoanálisis es un arma de dos filos que debe manejarse con mucha prudencia. Es necesario no aplicar este método en forma amplia; debemos considerar como un abuso todo tratamiento psicoanalítico que ignore las consecuencias y peligros que pueden ocurrir.

Es preferible prescindir del psicoanálisis en los niños antes que lanzarse a una investigación desenfrenada. Desde este punto de vista, es conveniente considerar algunos aspectos de la cuestión.

Puede ocurrir que el niño sea un enfermo o que se trate de una criatura sana y normal. En el primer caso, es necesario abstenerse de practicar el psicoanálisis sin el consejo previo de un médico. Sin este requisito preliminar es absolutamente imposible emprender el psicoanálisis de un niño en tales condiciones; sería afrontar una grave responsabilidad, que podría ocasionar males mucho mayores que los que se pretende curar.

En el segundo caso, cuando se trata de niños sanos y normales, el psicoanálisis entra de lleno en los dominios del educador. En estas condiciones, es conveniente recordar que los niños puestos bajo las manos de un maestro no están a su completa disposición; no es posible hacer con ellos todo lo que se nos ocurra, aun cuando se trate de métodos educativos; solamente

podemos ayudarlos a convertirse en hombres buenos y capaces.

No es reprochable a ningún educador el hecho de que interrogue a sus educandos sobre los sueños que ellos tienen, para recoger las asociaciones del caso. De este modo podrá descubrir deseos más o menos confesables, que en todas las circunstancias deberá abstenerse de evidenciar a los niños.

La pedagogía ha observado hasta ahora, con respecto al psicoanálisis, la actitud de una madre que no quiere mucho a su hijo recién nacido, porque le da un trabajo excesivo; pero que cuando ve que esa criatura, tan molesta, se desarrolla con vigor y llega a serle útil, la estrecha entre sus brazos, con los ojos brillantes de alegría, y la besa cariñosamente. No está lejano el día en que la pedagogía dará al psicoanálisis el ósculo de amor y de gratitud (1).

## LA PSICOLOGÍA Y LA PAIDOLOGÍA SEGÚN STANLEY HALL

por D. Domingo Barnés.

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

## I

A los 77 años ha escrito Stanley Hall su autobiografía (2). Nos ofrece en este libro, admirable y atractivo, una revisión de los principales acontecimientos de su vida: su infancia, transcurrida en una granja, donde recoge los elementos de una cultura realista y donde su espíritu, en contacto con la Naturaleza, recibe una honda huella de religiosidad que imprimió carácter a su vida entera y a la espléndida y fecunda actividad que en ella desenvuelve; su juventud y sus estudios en el Seminario Williston, principalmente, donde las bellezas naturales de la región, el tipo austero y espiritual del colegio y las lecturas de Emerson

(1) Véase el tomo VII de *Humanidades*, publicación de la Universidad Nacional de La Plata (República Argentina).

(2) *Life and Confession of a Psychologist*, por G. Stanley Hall, ex Presidente de la Universidad de Clark.—D. Appleton. New York y Londres.

consolidan y acentúan las características de su cultura y de su espíritu; sus viajes a Alemania — en la Universidad de Bonn y en la de Leipzig recibe su bautismo en la cultura europea —, donde recoge los progresos de la psicología experimental, encarnados principalmente en Helmholtz, Wundt y en sus discípulos; a Inglaterra, donde recibe inspiraciones educativas, que con las psicológicas de Alemania habían de afirmar su doble personalidad de psicólogo y pedagogo, y a Francia, donde oye a Charcot, a Ribot y, en Nancy, a Berheim. El núcleo principal de estas Memorias lo constituye los años de lucha y de acción en el Colegio de Antioquia —la fundación gloriosa de Horacion Mann—, en la Universidad de John Hopkin y como organizador y Presidente de la Universidad de Clark. Pero el capítulo más interesante para nuestros lectores juzgamos que es este que les ofrecemos, traducido y anotado, y aun extractado a veces. En él se nos muestra una exposición y una interpretación muy personal y comprensiva de la psicología contemporánea de sus progresos en Norteamérica, y, en conexión con ella, de la «Ciencia del Niño»; y si respecto a la psicología es Stanley Hall en su país un propulsor y un maestro admirable, respecto de la paidología se ha dicho, con razón, aun cuando, como veremos, lo rechace modestamente, que ha sido su «apóstol» y su gran propagandista. Alrededor, pues, de Stanley Hall podemos centralizar lo más activo y fecundo del movimiento americano en favor de esos estudios, donde tan gran difusión alcanzan; inició en la Universidad de Clark (Worcester, Estado de Massachusetts, U. S. A.), de la que fué Rector, sus conferencias sobre el niño y fundó la *National Association for the Study of Children*.

Stanley Hall había comenzado sus estudios paidológicos en 1880, y su propósito fué, desde el primer momento, el de concentrar gradualmente toda la psicología, la filosofía y la ética alrededor del estudio del niño, sobre todo en la preparación del magisterio. Esto, de acuerdo con las tendencias evolutivas triunfantes en todos los

campos de la investigación y con el propósito de contribuir a apoyar los métodos educativos sobre bases más científicas. En otras palabras, y empleando las mismas de Stanley Hall, la paidología ha venido lentamente realizando una labor «para el estudio del espíritu, no muy distinta de la realizada por Darwin para los métodos del estudio de la Naturaleza, o la que la embriología ha hecho en beneficio de la Anatomía, es decir, desterrando los métodos antiguos de análisis y clasificación de las facultades y actividades del espíritu adulto y sustituyéndolos por el método genético, basado, no sobre la abstracción, como el de Spencer, sino sobre una copiosa colección de datos objetivos, cuidadosamente hecha y establecida de un modo crítico».

Pronto la Normal de Worcester siguió el impulso de la Universidad de Clark. Consecuencia inmediata del origen esporádico de las Universidades norteamericanas es la variedad infinita de sus cristalizaciones. Para Stanley Hall, en la nueva era de desenvolvimiento en que desde 1890 entraron las Universidades, era necesario, para asegurar el éxito del movimiento, que cesase la indiferenciación de las instituciones escolares y que los centros universitarios se encerrasen estrictamente en la obra propia de la enseñanza superior, dedicándose cada uno a una especialidad de esa obra. Y ese carácter de ciencia pura y de especialización supo imprimir a la Universidad de Clark.

La Escuela Normal de Worcester publicó los primeros resultados de su trabajo en 1895, bajo el título de *Child observations: The imitation and the allied activities*. Es una reunión de documentos referentes a los actos imitativos del niño y una contribución importante para el estudio de los influjos del medio sobre el niño.

Por otra parte, Stanley Hall dirigió el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Clark, secundado por E. C. Sanford, W. Burnham, A. J. Chamberlain y otros distinguidos psicólogos y paidólogos.

## II (1)

La evolución.—Mi pasión temprana por el punto de vista genético de las cosas, que comienza con Hegel y culmina en Darwin, Spencer, Haeckel y Weismann.—Historia de las etapas de desenvolvimiento que enlaza todos los vacíos y saltos como la forma más perfecta de conocimiento.—La psicología está ahora en una edad pre-evolutiva, estudia una sección aislada del espíritu del adulto, es hiper-metódica y se basa más en la física que en la biología.—La experiencia juvenil favorece esta inclinación. El alma como un verdadero producto de la evolución lo mismo que el cuerpo, sin órgano ni función y que no se encuentra en los animales.—Mi curso general sobre el desenvolvimiento de la vida y del espíritu. Su gran valor educativo, a despecho de su superficialidad.—Los principales temas tratados.

Tan pronto como la oí en mi juventud, quedé hipnotizado por la palabra «evolución», que parecía música para mis oídos y que mis labios la pronunciaban mejor que ninguna otra. No puedo explicarme por qué parecía yo tan predispuesto a interesarme por todo lo que pudiera caer dentro de ese concepto. Claro está que en la granja pasé mi infancia comprobando que todo lo animado crece, pero lo mismo le ocurre a todos los niños rurales. Mi madre recordaba que había yo preguntado mucho acerca del origen de los niños, pero a todos ellos les pasa lo mismo en el mismo período; y preguntaba yo también si Dios, y aun el diablo, habían sido niños antes de ser viejos. Siempre me interesaron los orígenes en todos los problemas. Entre mis más queridas colecciones infantiles, figuraba una muy numerosa de semillas de todas clases, y lo que más me maravillaba en ellas era su potencia para convertirse en plantas o árboles. Los mitos y las fábulas de metamorfosis ejercían sobre mí una fascinación especial. Y con frecuencia observaba yo los embriones en las entrañas de los animales que se mataban en la granja. Hice en el colegio un tosco ensayo sobre la hipótesis nebular, y me impresionó

enormemente la primera vez que vi el saurio Hitchcock, atrayéndome desde entonces la paleontología.

Pero en el campo de la filosofía fué donde esta inclinación tuvo su primer desplazamiento. Para mi maestro Trendelenberg, *Werden* o devenir fué la categoría primaria y la madre de las demás, y esto me predispuso a aceptar la lógica hegeliana tal como yo podía comprenderla, en la cual toda idea innata se desenvuelve por una necesidad interna de la que inmediatamente le precede, a través de sus tres etapas—tesis, antítesis y síntesis—que servían de clave, no solamente a su historia de la filosofía, sino también a su filosofía de la historia. Cómo Dios viene a conciencia en el hombre y concebir lo divino como un sistema de ganglios de razón que sirven de base y modelan todas las cosas me pareció la realización de la tendencia filosófica. El sistema de Schelling es el que inmediatamente se aferró también a mi espíritu, porque trataba toda la naturaleza orgánica y aun la inorgánica como etapas de desarrollo de un gran proceso. La materia era el espíritu dormido. El espíritu era la materia despierta, y los vegetales, la vida animal y el espíritu mostraban las etapas de este despertar. Así, había una especie de etapa mística y poética, por la cual Darwin, Huxley, Spencer, Haeckel, y aun el mismo Tyndall, fueron, a mi juicio, preparados en mi historia filosófica, y cuando aparecieron estos últimos en mi horizonte, los devoré con verdadera avidez.

Concebir el mundo entero, material y espiritual, como una unidad orgánica; el eliminar toda solución de continuidad y todo supernaturalismo, y comprobar que todo, interna y externamente, sigue su curso con la edad; dió a la vida, para mí, un aspecto totalmente nuevo. Y me satisfacía intelectualmente el concebir todo proceso creador como permanentemente activo y sentir que no había realmente nada muerto, sino la vida fluyendo en todo abundante y magnífica.

Concebía al hombre surgiendo de una amoeba primitiva, de la cual la química

(1) Pág. 354 y sigs., ob. cit.

nos diría algún día su origen y llegará a ser, quizá, capaz de reproducirla; que toda institución u organización humana, y aun la misma ciencia, no eran sino desenvolvimientos de impulsos infantiles en el hombre, cuya fuente podía descubrirse en la psiquis de las formas inferiores de la vida animal; que la generación espontánea, aunque no probada, debía ser, en parte, verdadera; que la vida tenía una base química, y que aun los mismos átomos podían tener almas de las cuales la psiquis humana no fuera sino una agregación. Y aun llegaba a simpatizar con los sueños de Fechner acerca de las almas de las moléculas, de las plantas y de los planetas.

En los días en que más interesado estaba por el estudio del niño, ambicionaba contribuir a introducir los conceptos evolutivos en la psicología, donde eran, en realidad, desconocidos, y a defender el punto de vista de que había tantos rudimentos y vestigios en nuestra actividad psíquica como en nuestro cuerpo, y que los primeros son tan producto de lentas tendencias como los últimos. Comprobaba al mismo tiempo que el darwinismo había influido en la psicología mucho menos que en ninguna otra ciencia de la vida; que la psicología vivía y se desenvolvía en una edad pre-evolucionaria, y que la ortodoxia no tenía ningún interés por los problemas de los rasgos psíquicos que surgen y fluyen en la especie y aun en el individuo.

También me impresionaba la fecunda concepción de que la degeneración psíquica no podía ser nunca completamente comprendida, a menos de considerarla como comprensiva de cambios más o menos regresivos; que los instintos, los sentimientos y las emociones eran mucho más antiguos y determinantes que el intelecto, y que la psicología científica se inclinaba cada vez más a escarnecer los sanos consejos aristotélicos y afectaba tratar cada tema con métodos más científicos de los que realmente requería la materia. Y así comprendía yo que la psicología de laboratorio había sido demasiado influenciada por las ciencias físicas exactas y no lo había sido bastante por la biología, no solamente en

su indagación de los elementos psíquicos, analizando la experiencia comprobada en el laboratorio, sino también manejando sus hallazgos con fórmulas matemáticas hipermetódicas que hubieran abrumado los espíritus aún más que los resultados que se habían derivado del colapso de las ecuaciones herbartianas y, más tarde, las fechnerianas. Desde este punto de vista, me parecía también que se había dado excesiva importancia a las diferencias entre lo estructural y lo funcional, y que en este respecto, como en otros muchos, la psicología se había emancipado de la metafísica. Me parecía tan necesario para un psicólogo científico libertarse de los problemas filosóficos como de los teológicos.

Cuando volví a la enseñanza en Clark, en 1893, habiendo dejado el trabajo de laboratorio a mi colega Dr. E. C. Stanford, di y seguí dando siempre un curso que llamé de psicogénesis, en el cual, comenzando con los conceptos generales de tiempo, espacio y energía, procuré describir toscamente las etapas por que ha pasado el alma, desenvolviendo de un modo breve, y aun muy superficial, el esquema de la concepción científica de la nebulosa y de la evolución planetaria. Aquí tocaba las teorías sobre el origen de la vida, así como sobre el origen del espíritu y la teoría eozoana, comparando la espuma y los cristales con las células; la fórmula de reacción del parameño y otros organismos unicelulares con los estímulos lumínico y químico, térmico y eléctrico, tan simbólicos y cargados con la promesa y la potencia de todas las fórmulas superiores de reacción, como esta fórmula: «si al principio no los consigues, insiste una y otra vez». Discutía los tropismos y las teorías mecánicas y las nomenclaturas objetivas de la escuela de Nápoles, Weismannismo, De Vries, Bateson, etcétera, y daba un esquema elemental de los hallazgos de la paleontología. Caracterizaba toscamente la relación y distribución de la tierra y el mar en las diferentes edades geológicas; insistía un poco en el origen y desenvolvimiento de la vida de los insectos, quizás los primeros habitantes de la tierra; el desenvolvimiento de las corrien-

tes y de los organismos del agua. Se continuaba la narración hasta la edad de oro de los grandes saurios, cuando ellos, a su vez, parecían los reyes de la creación, hasta su desaparición, enseñándonos la triste moral de la super-individuación, que olvida el cuidado de la juventud y la descendencia. Se mencionaba brevemente la aparición de los carnívoros; el gregarismo; la estirpe de los animales modernos más conocidos, como el caballo y el camello; la evolución de los antropoides, etc.; la historia del antropopiteco de Java. Después trazaba la aparición de la moderna antropología y los trogloditas de la edad paleolítica hasta la Sociedad mejor organizada de los Cro-Magnons. A ésta seguía el problema del hombre de la edad glacial y su influjo sobre él, y describía las primitivas artes humanas, y luego los datos prehistóricos de la edad de la piedra tallada y pulimentada y del bronce, hasta llegar a la demarcación más o menos clara de las tres grandes razas: la Alpina, la Mediterránea y la Nórdica.

Este curso, tan forzosamente superficial e insuficiente, lo estimaba yo como de gran valor pedagógico. El interés, como el vapor en una caldera, tenía que desenvolverse en una gran superficie, aunque al actuar tenía que hacerlo en un solo punto. Claro está que a veces centrábamos la atención, intensamente, en un punto, y que otras veces eran los alumnos los que la intensificaban con trabajos especiales. En ningún curso he dejado a mis alumnos con un sentimiento más profundo de su ignorancia, ni con una curiosidad y un interés tan profundos, el cual no sólo se mantenía el resto de su vida, sino que animaba y aun quizás estimulaba el trabajo en otros campos especiales, pero conexiónados con el esquema que habían adquirido.

Una representación del proceso evolutivo es la aspiración final de la historia en todo campo, pero debemos siempre tener presente que es tan necesario estudiar lo que es inferior y primario a la luz de lo superior y más complejo y desenvuelto, como *viceversa*; y que, aun cuando debe contarse siempre con el clima, el suelo y la

madre tierra, debe tenerse presente en el espíritu que éstas son sólo las bases y condiciones del desenvolvimiento, y que nunca escaparemos a la presión del instinto de perfección (*excelsior*, de Janet), así como del horror a la inferioridad y a la mediocridad a que alude Adler. Ni debemos olvidar que, de las dos aspiraciones de la educación, a saber, dar resultados exactos y acabados, de una parte, y de otra, aspirar principalmente a la excitación del interés y de la curiosidad, midiendo el éxito de la enseñanza, no por el volumen de las adquisiciones, sino por la fuerza y omnilateralidad de la curiosidad y el apetito mental, esta segunda aspiración es la más importante y elevada, aunque sus resultados no puedan ser nunca pesados y medidos mediante los exámenes.

### III

*El Estudio del Niño.* — Breve historia del movimiento. — Mérito y defensa de sus métodos. — Descripción de éstos. — Iniciadores y guías en este campo. — Temas de los cuestionarios y documentos sobre la materia en la Universidad de Clark. — Las reminiscencias y la observación. — El método Binet-Simon. — Las Conferencias en Clark. — El Instituto del Niño y su personal. — El Museo Pedagógico. — *The Journal of Applied Psychology.*

Nunca dejaré de considerar como una gran fortuna que mis primeros años transcurrieran en una granja y separada una larga milla de la ciudad, viviendo así en cierto aislamiento y sometido a todos los influjos de la Naturaleza. De todos sus incentivos, pienso que respondí, sobre todo, a las imaginaciones elaboradas con las nubes. En sus formas y colores he visto toda clase de embarcaciones navegando sobre mares teñidos; escenas de batallas, rostros y formas de hombres y de animales; fiestas, funerales y procesiones, ángeles, y aun Dios mismo. Había lugares favoritos en los que pasaba las puestas enteras de sol absorto en sueños.

El pensamiento del espacio infinito sobrevino también en mí con inusitada violencia. La luna fué mi más próxima y que-

rida celestial compañera, y alguna vez me sorprendí, siendo niño, hablando con ella. Ante los árboles, y particularmente en el bosque, era yo exquisitamente impresionable.

También fui muy susceptible a la relación íntima entre el viento y los árboles. El primero, que, aunque invisible, tiene tal poder y ha tenido siempre tanta influencia, dando en la mayor parte de las etimologías su nombre al alma misma, siempre me impresionó de una manera extraña. Respecto de las impresiones que reciben los niños de la vida animal, pienso que yo fui excepcionalmente susceptible, y siempre ha sido para mí una fuente de tristeza el que no se me hubiera dejado tener un perro, el compañero más íntimo, más antiguo y más universal del hombre.

Estuve continuamente en contacto con la nieve en todas sus formas y con todas las relaciones que la Humanidad mantiene con ella, cuyo influjo cultural se comprende cada vez mejor.

En casa había siempre, por gran fortuna, un taller con un banco y muchas herramientas excelentes que podía yo utilizar a placer. Estas actividades y las otras múltiples de la granja dieron, quizás, a mi espíritu su actitud motora, y a mi vocación, su orientación activa. Agréguese a esto otra nota de mi idiosincrasia, de la que debo hacer aquí mención, y es la de que desde mi primera infancia me sentía fuertemente inclinado a actuar o a danzar, no solamente reaccionando a las impresiones, sino también al ritmo, y a oír la música con los músculos.

Como investigador de la infancia, he tenido siempre el estéril sentimiento de que no hayan estudiado la mía algún ilustre paidólogo como Preyer, Miss Shinn, Harlow Gale o Mrs. Nice, porque así se hubiera aumentado considerablemente mi propio conocimiento. Así es que nunca sabré cuál de los diversos métodos de arrastrarme seguí principalmente, cuándo me puse en pie y asumí la posición recta, cuándo comencé a hablar, cómo eché los dientes, las etapas del primer desenvolvimiento del lenguaje, nada de mi altura o peso, ni el

tiempo que estuve mamando, ni tengo siquiera una idea de si se trataba de un *ludeln* o *lutschen*, que el psicoanálisis considera como precursor de todo género de eretismo mental y físico. Mis primeros cuatro años, cuya memoria tan poco le aparta al salvaje y cuya suprema importancia, en cuanto a los rasgos principales del carácter, nos han mostrado los freudianos, están para mí casi en blanco. Tampoco había, desde luego, ni los *tests* de Binet-Simon ni ningún otro; así es que no tengo idea de las relaciones entre mis edades fisiológica y psicológica en ninguna etapa de la vida.

Se ha llamado con frecuencia al XIX el siglo de los niños, empleando la frase de Ellen Key, y también ha sido frecuente designarme a mí como el padre del estudio del niño en Norteamérica. Ambas afirmaciones son falsas, especialmente la segunda. Verdaderamente, el fin del XIX y el comienzo del siglo actual se caracterizaron por un amplio y vivo interés por el estudio del niño; pero éste mostró signos de decaimiento, aun antes de la guerra, y después de ésta, poco se ha hecho. Los iniciadores en el estudio del niño en los Estados Unidos fueron H. P. Bowditch, quien hizo su memorable contribución respecto de los niños escolares de Boston en 1879, el cual fué seguido por los estudios, no menos escrupulosos, de Porter, y, por otra parte, el trabajo de Preyer antecedió al mío. Aun la aplicación del método de cuestionario al estudio del niño, del que tanto uso hice después, fué iniciado por el profesor Lazarus (1), quien, en 1872, estudió el contenido del espíritu del niño al entrar en las escuelas de Berlín. Este estudio fué el que me inspiró la idea de hacer un inventario semejante del contenido del espíritu del niño al entrar en la escuela, en Boston, publicado en 1883, aunque su alcance fué enteramente del trabajo de Lazarus. Y sirvió de incentivo para otra serie de trabajos en una o dos décadas siguientes, durante las cuales Norteaméri-

(1) *Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule in Berlin und seine Entwicklung.*

ca llevó la dirección de este movimiento, hasta que fué recogido por los científicos alemanes de una manera más especializada y más sistemática.

Durante algunos años, este movimiento prometió ser, y así lo creí yo en alguna medida, un movimiento que ocupase un lugar en la historia de la cultura humana. En la última década del siglo XIX, nuestro país marchó, probablemente, detrás de los demás del mundo, si no en la historia, en su interés por la naturaleza y cultura del niño. El hombre había abdicado cada vez más sus funciones en la escuela, y los hombres estaban absorbidos por la lucha. Con la urbanización, la vida del hogar se había debilitado, los niños de la ciudad se habían abandonado en la calle y, como mostraron diversos estudios, no conocían casi ningún juego. Había centenas de millares de hogares estériles, la vida y el trabajo escolar eran mecánicos y los métodos ignoraban la individualidad y aun la naturaleza prevalente de los niños. Parecía como si los padres considerasen las primeras etapas de la infancia como un mal necesario que había que sufrir con la posible resignación. Por consiguiente, la gradual comprobación de lo que fueren realmente la infancia y la niñez, y la nueva apreciación del hecho de que la naturaleza y las necesidades del niño deben ser normativas y determinar su tratamiento, lo mismo en la casa que en la escuela, sobrevinieron casi como un Evangelio, y en las últimas décadas, nuestro país y el mundo entero llegaron lentamente, pero con seguridad, a una nueva apreciación del valor de la *naïveté* y espontaneidad de cada etapa juvenil, y procuraron averiguar si el sentido parcial en cada niño, desde el momento de la concepción al de la madurez, recapitula, al principio de un modo rápido y después más lentamente, las etapas del desenvolvimiento por las que ha pasado la raza humana desde sus más bajos comienzos animales.

Varios Estados formaron Asociaciones para el Estudio del Niño, que fueron al principio una mesa para trabajar a su alrededor, y después, en verdaderos departa-

mentos que logran establecerse en varias normales y cursos colegiados. El doctor Chrisman (1), que nos dió un texto sobre la materia, y que merece por él ser considerado como el iniciador americano, le dió el nombre de Paidología. Earl Barnes publicó dos volúmenes de documentos sobre una concepción muy amplia y que se referían a muchos millones de niños. Miss Shinn comenzó la publicación de sus observaciones sobre su sobrina, más agudas y aun extensas que las de Preyer (1).

(1) *Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. (Ensayo sobre una ciencia del niño) por Oscar Chrisman, Jena, 1896.

Este trabajo fué la tesis doctoral del norteamericano Chrisman al graduarse en la Universidad de Jena. En él parece emplearse por primera vez la palabra Paidología y, lo que es más importante, se ofrece por primera vez también una tentativa para organizar la Paidología como una verdadera disciplina científica.

«Pero téngase en cuenta—escribíamos en otra ocasión—que este autor, más que a modo de fruto, intenta ofrecer como una semilla, y al proclamar la independencia de la ciencia paidológica, intenta promover el cultivo y la formación de una disciplina científica por hacer más bien que definir prematuramente, a riesgo de cristalizar, una disciplina ya formada. En este sentido deben interpretarse sus palabras: «La Paidología, ciencia del niño, tiene por misión reunir todo lo concerniente a la naturaleza y desenvolvimiento del niño—dondequiera que este material se encuentre—y organizarlo en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todas las direcciones.»

«Debe proponerse las informaciones acerca del niño que le permitan clasificar los hechos que han de proporcionar el material para las restantes regiones de la ciencia y de la práctica, cuyos resultados, a su vez, han de servirle de fundamento.»

«Los niños deben ser estudiados en el laboratorio, en la casa, en la calle y en sus juegos, ficciones y luchas; deben ser estudiados en los pueblos civilizados y entre los pueblos salvajes; en sus fases normales y en las anormales, en el período fetal y en los períodos sucesivos de su desenvolvimiento, atendiendo a sus circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales.»

«La nueva ciencia no debe englobar en sus dominios las investigaciones de otras ciencias; pero debe ser un punto de enlace, un centro de atracción para todos los estudios de estas ciencias, más o menos relacionadas con el niño.»

«Yo no deseo más sino que la ciencia del niño llegue a alcanzar aquella categoría que le corresponde, y que sea así apreciada la idea de la *Paidología*.»

La disertación de Chrisman va seguida de una «Bibliografía paidológica», muy importante en su época, pero superada ya hoy en trabajos más modernos y completos.

(1) En 1881 publica Preyer su obra *Die Seele des Kindes*. En este libro, que tuvo mucha aceptación y que ha servido de guía a todos los trabajos posterior-

E. H. Russell fué, quizá, el primero en hacer de este tema una parte integral del programa en una institución oficial para la formación de los maestros y su método único, que proporcionó datos completos o parciales para algunas de nuestras memorias, merece una breve mención. Proporcionaba tarjetas impresas de diferentes colores para dibujar, respectivamente, los rasgos de los niños, observados de primera intención por los discípulos; las cosas que oigan incidentalmente, lo que lean en los libros o recuerden de sus memorias infantiles; y durante un cuarto de siglo se requirió a todos los estudiantes a que anotasen y escribiesen todo lo que les pareciera importante. Se clasificaron estos datos, y cuando fueron suficientemente numerosos, se utilizaron como base esencial para la instrucción psicológica. A mí me envió más de 60.000 de estos documentos, que un grupo de nuestros estudiantes volvió a clasificar, y que hemos utilizado en la labor pedagógica de mi departamento. Un ejemplo del uso que deseo hacer de estos datos puede verse en *Knowlegge from the standpoint of association* «El conocimiento desde el punto de vista de la asociación» (*Educ. Rev.*, 1898), por T. L. Bolton y E. M. Haskell, y en otros trabajos.

## EL MÉTODO DECROLY (1)

por D. L. Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

(Conclusión.)

También estamos convencidos, por los argumentos arriba expuestos, de que hay que reaccionar, tener el valor de remontar

res, estudia el autor, día por día, todas las manifestaciones de la vida de su hijo hasta que tuvo tres años. Esta obra marca el verdadero punto de partida en favor del estudio sistemático del niño. Además de la riqueza y exactitud de sus observaciones, Preyer emplea por primera vez, en este orden de estudios, el método experimental. En 1894 publica la cuarta edición, que tiene excepcional importancia, porque amplía y abre nuevos horizontes a su labor, pues en ella agrega Preyer las observaciones hechas en otros niños, haciendo de ellas un estudio comparativo.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

la corriente contraria, de luchar contra la opinión recibida y contra la rutina.

Nuestra concepción del papel de la escuela para con la Humanidad nos impulsa a tomar otra posición.

Considerando que la formación en profundidad debe preceder al aprendizaje de conocimientos de superficie y forma, concedemos un puesto preponderante en el horario a las actividades que favorecen esta formación en profundidad, quedándonos, naturalmente, menos tiempo para los aprendizajes de superficie. En segundo lugar, no juzgamos al niño por los progresos en éstas, sino por los en aquéllas.

No hay duda de que esto presenta diversos inconvenientes, especialmente el de reunir en un grupo a alumnos muy diversos en ortografía, capacidad de leer corriente y expresivamente, o de escribir espontáneamente sus pensamientos; otro inconveniente es el de dar a los padres la impresión de que su hijo está en todos los puntos al nivel de sus condiscípulos, mientras sólo lo está por su mentalidad en general.

Pero, por otra parte, el sistema presenta ventajas tan importantes, que, hasta nueva orden, creemos un deber el mantenimiento de nuestro modo de proceder. He aquí nuestra justificación:

1.<sup>a</sup> Gracias al método de participación activa y personal en las lecciones, cada niño es educado casi como si fuese solo.

2.<sup>a</sup> El desenvolvimiento del espíritu, en general, y de las aptitudes de ejecución (dibujo, trabajos manuales) sirven para juzgar los progresos de un niño en la escuela primaria, como las aptitudes en lectura u ortografía, o acaso mejor.

3.<sup>a</sup> Por razones afectivas, cuando un grupo de niños haya vivido, por un período de tiempo más o menos largo, en comunidad de trabajo y juego, no es indiferente trasportarlo a un ambiente con finalidad más bien educativa que instructiva. Es un agravio injustificado al amor propio y a los nacientes sentimientos de simpatía y solidaridad, cuyo desenvolvimiento es tan importante como los progresos en ortografía o cálculo mental.

La única dificultad es la distinta organización básica de la enseñanza primaria, reduciendo el número de alumnos por clase, y, sobre todo, haciendo, desde el principio, una selección seria y basada sobre la psicología del niño, aplicando procedimientos de enseñanza que, lejos de inspirarse en métodos universitarios, se compenetren del espíritu materno, e instaurando, en lo posible, los sistemas de individualización adoptados para la enseñanza de los anormales y de ciertas especialidades (pronunciación, instrumentos musicales, enseñanzas profesionales).

Ejemplo de aplicación del procedimiento de la idea central a un punto general.

*Necesidad de luchar contra la intemperie.*—Esta necesidad comprende, sobre todo, la lucha contra el frío; después, subsidiariamente, contra las temperaturas demasiado elevadas, como también contra la humedad, el viento, etc.

El orden de ideas del curso se presenta como sigue:

*Primer mes.*— Fenómenos biológicos en relación con la lucha contra la intemperie (observación de plantas y animales en otoño comparándolos con el niño).

Recuerdo o exposición demostrativa del mecanismo de la nutrición y de las combustiones internas (digestión, respiración, circulación).

Influencia del frío sobre la piel.

Influencia de la alimentación.

Influencia del movimiento sobre la alimentación de ciertas partes del cuerpo.

Comparación con las plantas y animales.

Modo como ciertas plantas se preservan del frío, del calor, de la humedad, del viento.

Modo como ciertos animales se preservan de los mismos factores.

*Segundo y tercer mes.*— Los animales y la lucha contra la intemperie:

a) Estudio más detallado de los animales examinados y agrupados según su modo de luchar contra el frío, el calor, la humedad y el viento.

Para el frío: animales cubiertos de plumas y pieles; animales con un estrato de grasa; animales que se refugian bajo tie-

rra, en las rocas, sobre los árboles, etcétera; que se construyen cobijos, etc.

b) Estudio de los animales agrupados según la ayuda que prestan al hombre: animales que producen pieles, pellejos, pelo, plumas, seda, etc.

(Uso de la lana, fabricación de vestidos de la misma materia; cría, recolección, hilado, tejido, haciendo ver todo lo posible) (1).

c) Ayuda que presta el hombre a los animales para preservarles de la intemperie.

*Cuarto y quinto mes.*— Los minerales (2) y la lucha contra la intemperie:

a) Los minerales estudiados y agrupados según su utilidad para la lucha del hombre contra la intemperie.

En los vestidos: lo que en ellos hay de metálico; la porcelana de los botones, uso de las agujas y alfileres; las máquinas y su utilidad.

En la habitación: todo lo que los minerales producen para la casa; piedras labradas y sin labrar, calcinadas y artificiales; metales, accesorios diversos, utensilios, máquinas, etc.

También se estudia la resistencia de los minerales a la intemperie: factor determinante por su valor de utilización.

En la calefacción: petróleo, carbón, gas.

*Sexto y séptimo mes.*— Los vegetales examinados y agrupados desde el punto de vista de la preservación de la intemperie:

a) Cómo luchan los vegetales contra la intemperie: el frío, el calor, la humedad, el viento.

Agrupación de los vegetales según estos criterios.

b) Cómo utiliza el hombre los vegetales para luchar contra el frío: 1.º En los vestidos: hilo, cáñamo, algodón. 2.º En la casa: madera, paja, hojas. 3.º En la cale-

(1) Se puede, si el tiempo, el lugar y la estación lo permiten, estudiar más bien la lucha contra el calor. También se puede estudiar la lucha contra la lluvia y el viento, y los elementos de que nos proveen los animales para luchar contra la intemperie.

(2) Los animales preceden a los vegetales porque en esta estación del año (enero febrero) no hay mucho material vegetal disponible; mas, desde el punto de vista de la lucha contra la intemperie, podría disponerse de ellos en la estación invernal.

facción: leña, carbón (hágase notar que el carbón no es más que madera trasformada).

c) Cómo ayuda el hombre a las plantas para luchar contra el frío.

*Octavo mes.*—La sociedad considerada desde el punto de vista de la lucha contra la intemperie:

a) Papel de la familia en la lucha contra la intemperie. Idem entre los animales (recapitulación de los hechos hallados y nuevas observaciones). Comparación con las plantas en la protección de semillas.

b) Papel de la escuela. Cómo está la escuela provista de medios para luchar contra la intemperie: orientación, canalización de aguas pluviales, sistemas de calefacción, etc.

c) Papel de la sociedad en la lucha contra el frío: 1.º Para los pequeños: calefacción pública, precio del carbón, su aprovisionamiento por la administración comunal, etc. 2.º Para los mayores (a partir de los ocho o nueve años): los institutos de beneficencia y las órdenes religiosas, refugios para vagabundos, internados para niños lactantes, nodrizas y comadronas, guardianas, etc.

*Noveno mes.*—La lucha contra la intemperie y los astros. Papel del Sol como fuente de calor, como causa del viento y la lluvia. Estudio de los fenómenos atmosféricos. Experiencias varias. Variaciones de la acción del Sol, según su posición respecto de la Tierra. El invierno, el verano, sus causas, etc. (adaptación a la edad).

*Décimo mes.*—Recapitulación, ensayos de síntesis en la pizarra, gráficos con dibujo, etc.

Este rápido esbozo muestra una idea del modo como se desenvuelve un punto y la abundante fuente de hechos, objetos y experiencias a que da lugar.

Es evidente que en los ejercicios de observación y comparación pueden ser utilizadas series distintas de hechos y objetos para hacer el aprendizaje de las ideas más fácil y seguro.

También es claro que, para los diversos ejercicios de asociación, el punto debe ser examinado bajo aspectos que permitan al

niño sacar la mayor utilidad de los hechos aprendidos, insistiendo sobre las relaciones de causa a efecto que los ligan.

En fin, los ejercicios de expresión concreta y abstracta proveen al niño de medios para expresar lo más exactamente posible las ideas laboradas.

No entramos en detalles sobre estos ejercicios, porque sobrepasaría la intención de este artículo; pero acaso algún día se presente ocasión de continuarlo, ocasión que será aprovechada para extendernos un poco sobre la forma de practicar la observación y el cálculo, así como los diversos ejercicios de asociación y expresión.

Por la exposición hecha en este artículo, creemos ser posible la formación de una idea bastante exacta de lo que entendemos por ideal central y del modo con que la desenvolvemos.

Lo que sobre todo debe ser tomado en consideración es el cuidado de favorecer la formación de ideas generales, fundamentales para comprender la vida humana y hacer que los diversos ejercicios contribuyan a fijar estas ideas en los niños para toda su vida.

*La práctica.*—Como ejemplo de aplicación del método Decroly, pueden servir las siguientes páginas, tomadas de la obra de Dalhem *El método Decroly aplicado a la escuela elemental*. (Madrid, La Lectura.)

#### A. EL NIÑO Y LA ESCUELA

a) La escuela.

1. A) *Conocer la escuela.*

I. Observación.

Pasear a los niños por toda la escuela, primeramente el zaguán, el piso primero y el subterráneo; después los demás departamentos. Uso de los diferentes locales.

La limpieza: respetar esta limpieza. ¿Cómo?

II. Expresión.

*Lenguaje gráfico:* Croquis representando un niño que va a la escuela, el edificio escolar y un alumno que trabaja en clase. Se entregará al niño este croquis en hojas

de papel separadas. Después, el maestro los reproduce en el encerado.

*Lectura:* A cada uno de los dibujos se asocian las siguientes frases, escritas en tiras de papel:

Félix va a la escuela.

La escuela es hermosa.

Yo estoy en la primera clase de la escuela.

Cada alumno recibió, en momento oportuno, una de estas tiras de papel con la frase escrita.

Se hace reconocer la frase después de haber visto el croquis y la cinta asociados.

Se busca luego el croquis, después de haber visto la frase.

Leer la frase reconocida, sin preocuparse, naturalmente, del aprendizaje de las sílabas y letras, que vendrá después.

*Juego:* Después de mezclar las cintas y dibujos, hacer que los niños los coloquen ordenadamente; esto es, en la parte inferior de cada dibujo, la frase correspondiente.

Se hace dibujar una de las frases.

Después de numerosas repeticiones, se procura separar, para que se fije el alumno, los vocablos «la escuela».

*Escritura:* El maestro escribe en el encerado las frases, y los niños la imitan en el espacio con el dedo índice.

A continuación, los niños escriben las tres frases en el papel y las ilustran con los dibujos. Debe preferirse papel *no* rayado.

*Ortografía:* La escuela:

a) Se hace copiar varias veces estas dos palabras.

b) Exponer los dos vocablos durante diez segundos, ocultarlos y hacer que los reproduzcan. Se repite el ejercicio hasta que la mayor parte de los alumnos obtengan buen resultado. (Es interesante anotar el número de ensayos por cada alumno, hasta que el maestro quede satisfecho.)

*Realización:* Modelar en arcilla una de las tres ideas expresadas en el texto de lectura—el niño que va a la escuela, el edificio o el alumno trabajando—, y en la parte inferior del modelo terminado se coloca la frase correspondiente.

III. Números y medidas.

a) *Los números de 1 hasta 10:* Hacer contar, uno por uno, las mesas, los árboles, las lámparas, las puertas de la clase, los niños, etc.

Lo mismo, valiéndose de los dibujos o croquis.

b) Asegurarse hasta dónde se ha adquirido la noción del número; señalar, sin nombrar ni contar, 1-2-3... dedos; descomponer  $1 + 1$ ,  $2 + 1$ ,  $1 + 2$ ,  $3 + 1$ ,  $1 + 3$ ,  $2 + 2$ ,  $4 + 0$ , etc., repitiendo tantas veces como sea necesario, hasta conseguir el conocimiento claro y exacto de estas operaciones.

### C. LOS ANIMALES QUE COMEMOS

#### 1. La carne.

##### I. Observación.

a) Si es posible, visita a una carnicería.

b) La carne cruda (los sentidos), las partes visibles (magro, grasa, hueso, etc.).

c) La carne durante la cocción.

d) Después de cocida, comparación entre los diversos estados.

##### II. Expresión.

a) *Dibujo:* Un trozo de carne.

b) *Lenguaje gráfico:* Croquis tomado del ejercicio de observación, que servirá para ilustrar el texto de lectura.

c) *Lectura:* Texto. (Si este texto es demasiado difícil, se modifica hasta que quede con relación a la potencia intelectual del niño.)

Mi mamá compra la carne en casa del cortador por la mañana.

Ella prepara la carne para el almuerzo. Yo como la carne a mediodía.

En la carne se encuentra alguna vez un huesecito, grasa y una piel fina.

Un líquido fluye de la carne: es la sangre.

Mi mamá cuece la carne en el horno de la cocina.

Cuando la carne está cocida, no está roja.

Yo como la carne con patatas y otras hortalizas a mediodía.

En los ejercicios habituales de lectura se hace aislar la sílaba *ma*. (Véase primera parte, capítulo sobre la lectura.)

d) *Escritura*: Copiar las palabras nuevas del ejercicio de observación, el texto de lectura, la sílaba *ma* y las palabras que la contienen.

e) *Ortografía*.

1. Ejercicios con la sílaba *ma* y la palabra *carne*.

2. Dictado: Mi mamá prepara la carne por la mañana.

f) *Ejecución*.

1. Modelado: Un jamón, con su cordel correspondiente para colgarle. Darles color.

2. Recortar grabados que representen animales y pegarlos en un papel de vitela grande (ejercicio colectivo de generalización).

III. Números y medidas.

1. *Cálculo* con los 10 primeros números. Material: croquis de las herramientas del cortador. Numerarlas y dibujarlas por grupos:  $5 + 5$ ,  $4 + 4 + 2$ , etc.

Rodear cada grupo con un cálculo, indicando debajo el número. Unir estos grupos con el signo  $+$ .

2. *Noción de historia del tiempo*. Comenzar el diario. (Véase en la primera parte del capítulo las medidas convencionales.)

3. *Noción de duración del tiempo*. (Idem.)

*N. B.* Estos dos últimos puntos no se tratarán más en los siguientes ejercicios de lecciones. El maestro los realizará, como ya se ha explicado en la primera parte, al tratar distintas lecciones.

Desde luego, pueden comenzarse estas lecciones más pronto, desde el momento que los alumnos sepan escribir legiblemente. Las colocamos aquí para situarnos en el término medio.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Pédagogique*.—*Paris*.

ABRIL

*La escuela laica y el problema de la natalidad*, por P. L.

*El ejercicio de estilo*, por L. Prince.— Si se quieren comparar los progresos realizados en la enseñanza primaria elemental, conviene comparar los procedimientos empíricos y un poco simplistas que se seguían en esta materia con los más racionales que los maestros utilizan hoy. Debe recordarse el tiempo en que la ortografía y la aritmética se enseñaban *a fuerza* de dictados y de problemas y en que no existía otro ejercicio de composición francesa que la misma composición francesa. Un tema, un bastidor, y ya estaba todo; el niño tenía después que sacar de su lengua de escolar las palabras y las frases que debían expresar su pensamiento. Hoy ya se comprende que la composición francesa no es un medio de enseñanza, sino un fin; incluso es el único fin a que debe tender la enseñanza del francés. Pero se sabe ya distinguir entre el trabajo de composición francesa, que es el resultado que se busca, y el ejercicio de composición francesa, que es uno de los medios de llegar a él. Todo ejercicio de francés es un ejercicio de iniciación en la composición francesa. Pero, a pesar de ser tantos y tan variados, queda una laguna por llenar. Se ha enseñado, hasta ahora, a los niños todo menos la manera, o las mil y una maneras, de expresarse en francés. No basta, por ejemplo, con el ejercicio de vocabulario y el de construcción de frases. Ni con que se procure que el niño enriquezca su léxico y reúna las frases según las más rigurosas reglas de la sintaxis; es menester también darse cuenta de que lo que hace el estilo no es sólo el valor de la palabra y la corrección de la frase, sino el aspecto particular que conviene dar al pensamiento, la variedad en el empleo de las palabras y en la elección de las expresiones y el juego incesante de

las múltiples construcciones a que tanto se presta nuestra lengua y que dan justamente a las ideas, por modestas que sean, su fuerza y su color. Un texto formado de frases casi idénticas no puede, en ningún caso, pasar por un texto modelo. No suelen faltar las ideas a los escolares, sino los medios de expresarlas. Es preciso enseñar al niño no solo las palabras y las reglas, sino también las formas de la lengua. Estas formas no son tan numerosas como pudiera creerse, y no es, por tanto, una tarea tan penosa el enseñarlas. El escolar se encuentra lo mismo que el aprendiz que se viese rodeado de una cantidad de herramientas maravillosas, pero que aun no ha aprendido ni a reconocerlas ni a utilizarlas. Es preciso enseñar a los niños a discernir las formas más diversas de la lengua. Para este estudio de las formas son necesarios los ejercicios de estilo.

*La enseñanza del francés: el baremo para la corrección del dictado*, por L. Blanc.

*Erekmann-Chatrian en la escuela primaria*, por A. Aymard.

*Frecuentación escolar y geografía*, por P. Peltret.—A pesar de las grandes reformas realizadas en la organización escolar, aun queda por resolver un problema fundamental, el de la frecuentación escolar. El problema no es simplemente escolar ni solamente legislativo. Varía, además, con las condiciones locales. Sin embargo, habría que empezar por sustituir la ley de 1882 y dictar la que está en el Parlamento desde 1920. Esta ley debe quitar a las autoridades municipales la iniciativa de las sanciones. Deberá conceder dispensas largas de la asistencia escolar, sobre todo de una de las dos clases de la jornada, a los niños ocupados con su familia en los trabajos del campo. También debería la nueva ley regular el trabajo de los niños empleados fuera de su familia en la agricultura; es preciso proteger a los niños contra la codicia de muchos patronos y aun de algunos padres. Sobre todo a los niños dedicados al pastoreo es necesario que se les facilite la asistencia a la escuela por la tarde. Sería conveniente ver si era posible, como ocurre en Suiza, hacer coincidir el

régimen de vacaciones escolares, en cada región, con el período de los grandes trabajos agrícolas. Pero la solución del problema que nos ocupa es de orden social más que de orden legislativo. La disminución de demanda del trabajo de los niños y el progreso del maquinismo en los métodos de cultivo intensificarán la asistencia escolar. Y, sobre todo, el progreso general de las costumbres. Mientras más exacta cuenta se dé el labriego de la utilidad y del valor de la instrucción, más sacrificios se impondrá para proporcionársela a sus hijos. A la escuela misma corresponde apresurar esta evolución, perfeccionando su enseñanza y adaptándola a las necesidades regionales, para darle mayor valor práctico.

*Necrología: Mme. Pauline Kergomard*.—El 13 de febrero último murió, a la edad de 87 años, la ilustre inspectora general honoraria de las escuelas maternales. Nacida en Reclus, desempeñó las funciones de inspectora general de 1879 a 1917. Asociada a la época heroica del renacimiento de la enseñanza primaria, y bajo la dirección de M. Ferdinand Buisson, operó en la educación de los párvulos una revolución paralela a la que se realizaba en los otros grados de la enseñanza. Bajo ella se trasformaron las antiguas «clases de asilo» en verdaderas «escuelas maternales». Y mejor, maternales solamente, porque Mme. Kergomard repetía siempre que «la escuela maternal no era realmente una escuela» En la maternal no se acumulan conocimientos, sino que se adquieren hábitos, se desenvuelven las facultades nacientes, se fortifica el organismo, se aguzan los sentidos y se despiertan la curiosidad y la conciencia más por ejercicios adecuados que mediante enseñanzas. Este ha sido el programa que defendió siempre y que logró imponer a las maestras, luchando con un ardor admirable contra la rutina y la mala tradición de estas escuelas.

*Notas pedagógicas.*

*Iniciativas: cómo luchar contra la vida cara.*

*A través de los periódicos franceses*, por Jean Vidal.

*Los libros*.—D. BARNÉS.

## ENCICLOPEDIA

## LA POESÍA DE MELÉNDEZ VALDÉS

por D. Pedro Salinas,

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

*Obras.* — La producción que Meléndez entregó al juicio público se reduce exclusivamente a sus poesías. He aquí la lista de las ediciones publicadas por el poeta: *Batilo*. Egloga. Madrid, Ibarra, 1784. *Las Bodas de Camacho*. Madrid, Ibarra, 1784. *Poesías*. Madrid, Ibarra, 1785. Un tomo. *Poesías*. Valladolid, Viuda e hijos de Santander, 1797. Tres tomos. Aquí puede decirse que termina la enumeración, puesto que la edición tercera y completa de las Poesías (*Poesías*. Madrid, Imprenta Real, 1820. Cuatro tomos) es póstuma y estuvo encomendada a Quintana. Sin embargo, tal edición, que ha servido de base a la más completa que hoy poseemos (*Biblioteca de Autores Españoles*, tomo LXIII), puede considerarse como del propio Meléndez, según se deduce de una Advertencia de los editores que va al frente del tomo I. Parece que Meléndez pensaba desde 1807 en preparar una nueva edición de sus poesías, con la añadidura de muchas nuevas, pero los trastornos políticos no le permitieron llevar a realidad su proyecto hasta el año de 1815. Formó los índices, escribió el prólogo que había de llevar, y que está fechado en Nimes, 1815, y ese proyecto de edición así concebido es el que, cinco años después, lleva Quintana a la imprenta, cumpliendo y respetando en todo, según nos dice en la Advertencia, la voluntad del poeta. Debe, pues, atribuirse también a Meléndez esta forma tercera y final con que se dieron sus poesías al público.

Además de las poesías andan también impresas, asimismo por celo de Quintana, algunas producciones del Meléndez magistrado, con el título de *Discursos forenses*. Madrid, Imprenta Nacional, 1821. Poco se ha hablado de este tomo (*Azorín* con su fino instinto de lo recóndito es una

excepción), que si no añade gran cosa al valor literario de Meléndez, es interesante, a más de por aquellas razones que *Azorín* señala, por un «Discurso sobre la necesidad de prohibir la impresión y venta de las jácaras y romances vulgares y sustituirlos con canciones nacionales». Es un curioso ataque contra el romance vulgar del siglo XVIII y una excitación a la lectura y cultivo de los romances de tono épico más digno, y de héroes y asuntos de historia nacional.

¿Se termina con esto la producción de Meléndez? Esa parece hoy día la creencia general, tal como se refleja en los manuales y aun en obras especiales de crítica. Por eso estimamos oportuno, aunque no se trate ya de sus poesías, reunir algunos datos desconocidos o mal aprovechados, de los que resulta una copiosa lista de obras de Meléndez, hoy perdidas, pero cuya existencia es en muchos casos indudable y en otros muy verosímil. En 1787, dice Sempere y Guarinos (1) en su artículo sobre Meléndez: «...tiene escritas en prosa: *Tristemo*, *diálogos lúgubres en la muerte de su padre*, *Reflexiones sobre el lujo*, *Reflexiones sobre la historia*, *Cartas de Ibrahin*, *Ensayo sobre la propiedad*.» Terrón de la Gándara (2) dice que además de los informes fiscales escribió Meléndez: *Manual militar y práctico del ejército de la izquierda*. Manuscrito de 180 páginas. *Historia de la Judicatura en España, comparada con la de otras naciones* (Perdida). Vienen ahora dos testimonios de máximo valor, pues que proceden del mismo Meléndez. Es uno el siguiente párrafo del prólogo escrito en Nimes, y que figura en la última edición: «pero (dígolo con dolor) tan deshecha y horrible tempestad —refiérese a la guerra y a su salida de España —acabó con las copias en limpio de mis mejores poesías en el género sublime y filosófico, un poema didáctico, *El Magistrado*; una traducción muy adelantada de *La Eneida*, y otros trabajos en

(1) *Ensayo de una Biblioteca Española de los mejores escritores del Reynado de Carlos III*. Madrid, 1787. Tomo IV.

(2) *Obr. cit.*, pág. 74.

prosa sobre la legislación, la economía civil, las leyes criminales, cárceles, mendigues y casas de misericordia, que trataba de imprimir... Los frutos de 10 y más años de aplicación constante en mi retiro, de vigiliias continuas y la meditación más grave y detenida, todo desapareció y ha perecido para siempre, sin la esperanza, aun más remota, de poderlo ni descubrir ni recobrar». El segundo testimonio se nos presenta en forma más íntima y curiosa, y no ha sido citado, que sepamos, hasta ahora. En la Biblioteca Nacional, sección de Manuscritos, se guarda una hoja (signatura 18.656-66) en la que escribió Meléndez un borrador de *Mi cántico de muerte*. Fue publicado dicho borrador por el Sr. Serrano y Sanz (1). Pero contiene esta hoja una serie de anotaciones y además apuntes varios, como hechos en un papel que no va a servir, por una mano distraída: son cuentas, el nombre Juan repetido muchas veces, y la siguiente lista escrita en letra muy menuda: *Tristemio, diálogos lúgubres. Reflexiones sobre el lujo. Discurso filosófico sobre la belleza y sus diferentes calidades. Mis pensamientos, o reflexiones de un solitario sobre la moral, la legislación y la política. Cartas de Ibrahin*. Como se ve, coincide, poco más o menos, esta serie de títulos manuscrita con la que nos da Sempere.

De todo ello resulta la siguiente lista de obras perdidas de Meléndez Valdés: *El Magistrado, poema didáctico*. Debió de rendir aquí tributo a la fuerte tendencia de poesía didáctica que señorea el siglo XVIII. *Tristemio, diálogos lúgubres sobre la muerte de su padre*. En este título se trasparenta la influencia de Young a través de Cadalso, y, sin duda, sería esta obra documento inestimable para el estudio de la literatura sentimental del siglo XVIII. *Cartas de Ibrahin*. A ellas debía de aludir Meléndez al proponer a Jovellanos una correspondencia literaria en una de sus cartas (2). Nos place ver en ese título un nuevo reflejo de Cadalso en sus Cartas

Marruecas, o directamente de Montesquieu o Goldsmith. *Mis pensamientos o reflexiones de un solitario*, vago recuerdo de *Les Rêveries d'un promeneur solitaire*, de Rousseau. *Discurso sobre la belleza. Reflexiones sobre el lujo. Reflexiones sobre la historia. Historia de la Judicatura en España. Ensayo sobre la propiedad. Memorial militar y práctico del ejército de la izquierda*.

¿Fueron realmente escritas todas estas obras? De la afirmación de Sempere y de la del propio autor, en el prólogo de 1815, parece deducirse una contestación afirmativa en lo que respecta a la mayoría de ellas, y, por consiguiente, la esperanza de que acaso se pueda encontrar alguna. Pero, de todos modos, en el mero estado que hoy nos ofrece la cuestión, resulta considerablemente ampliado el campo de la curiosidad y actividades intelectuales del frívolo Batilo, y por detrás del poeta grácil y sensual del siglo XVIII se insinúa la sombra del meditador, del filósofo, del sociólogo, también muy del siglo XVIII; la sombra de un Meléndez, grave y erudito, que muchas veces toma cuerpo en sus poesías morales y filosóficas. Por eso esta lista se forma y aporta aquí ahora, no por vana curiosidad, sino como rasgo que completa y ensancha la fisonomía intelectual de Meléndez Valdés.

*Las ediciones de las poesías.* — El modo que tuvo Meléndez de publicar sus poesías ofrece particularidades curiosas. Cada edición incluye y repite las poesías publicadas en la anterior, con modificaciones y adiciones más o menos numerosas, que van convirtiendo el tomito de 1785 en los cuatro volúmenes de 1820. Esto da un gran carácter de unidad a la poesía de Meléndez, cuyos diversos elementos y matices están siempre presentes al lector, de suerte que se presenta la edición final como el último y orgánico punto de desarrollo de la inspiración que asomaba incipiente en el tomito primero. Esta repetición de las poesías anteriores en cada nueva salida es muy importante, pues da casi siempre ocasión a alteraciones y mudanzas que el poeta introduce en el texto de

(1) *Revue Hispanique*, 1847, pág. 267.

(2) Carta IV de las publicadas por Serrano y Sanz.

sus poesías, y nos señala sus cambios de opinión con respecto a las propias obras. Dichas alteraciones son de varias clases. Unas veces muda el título de la poesía; otras, la traslada de sección; así se observa comparando las ediciones de 1785 y 1797. En otros casos, el cambio es más profundo, y afecta a la composición misma y no a su colocación: variantes de palabras o de frases en busca de mayor elegancia y precisión, interpolaciones de buen número de versos nuevos entre los de una poesía, o adiciones, al final, de más versos o estrofas. Estos cambios se cumplen, casi siempre, con arreglo a un criterio de amplificación; daremos un ejemplo, de los muchos que podrían presentarse, en la oda anacreóntica *De un Cupido*. En la primera edición consta de veinticinco versos, y esta versión está lo más cerca posible del tema y espíritu de Anacreonte, a quien imita. En 1797, Meléndez vuelve sobre la poesía y cambia varios versos, que no mejoran la composición, pero que tampoco atentan a su brevedad y ligereza. Al llegar a la edición de 1820 nos encontramos con sesenta y cuatro versos, donde antes se desarrollaba el tema en veinticinco. Dorila ya no se despide con el simple ademán de entregar a su amado un Cupido, sino que pronuncia un pequeño discurso explicando el significado de su don. La descripción del Cupido, obra de seis o siete versos en 1785, se diluye ahora en catorce. Y las caricias que Batilo le hace se dilatan en doble espacio. De la primera alteración resulta que las palabras de Dorila rompen la derecha con que corre el asunto a su cumplimiento, e introducen en la poesía un impertinente tono sentimental. Con la segunda alteración no se describe mejor al Cupido, sino que se superponen detalles sin significación esencial. Y la tercera, esto es, los juegos y caricias con la figurilla, materia ya inclinada a la afectación, se carga con tanto beso, miradita y abrazo, de dulzonería y empalago. Lo que ocurre en este ejemplo, inferioridad de la última versión, suele ser regla general en las reformas de Meléndez. Sólo en algunos romances hay excepciones. Corrobórase

con todo esto algo que ya el mismo poeta declara: «... soy tan escrupuloso, que a veces las más ligerillas faltas y menudencias las reparo, y estaré trabajando un día entero para quitar o poner una sola palabra en un verso» (1). En sus prólogos alude Meléndez a castigo, lima y perfección de sus poesías. Es, pues, indudable la solicitud y cuidado, el afán de perfección del poeta. Y tras la aparente facilidad de su musa, nos descubren estos datos un trabajo paciente y continuo, de manera que la sencillez y naturalidad de Meléndez, que ya a primera vista saben un tanto a falsedad y fingimiento, se afirman con ese estudio como producto de artificioso repaso más que como calidad espontánea y primeriza. Se revela, además, una indecisión de gusto al no comprender que ciertas formas de su poesía son ya intangibles. Pero, sobre todo, queremos llamar la atención sobre el criterio que preside siempre estas variaciones, y que se marca por una tendencia amplificatoria y extensiva. Lo que se decía en pocos versos se repite en muchos, y la emoción poética se diluye en innecesarios entretenimientos, lo cual añade a la blandura y molicie de las materias otras blanduras y molicies en el desarrollo. Aquí damos mejor que en parte alguna con el defecto capital de Meléndez, su tendencia a la repetición, el empleo de un procedimiento de mecánica poética en todo momento en que se acuse la inspiración deficiente o incierta.

*Los elementos de la poesía de Meléndez Valdés.*—La obra de Meléndez ofrece al lector una perspectiva muy variada. Poeta en extensión, rara vez en profundidad, se aparece como espíritu de gran amplitud. Amplio en los temas amorios, filosóficos, fútiles episodios galantes o meditaciones sobre ideas abstractas. Amplio en sus inspiraciones: se llegan a su oído variadas musas, la de la sensualidad pagana del siglo XVIII, la de la inquietud social y filosófica, la de una religión vagamente panteísta. Amplio por la cantidad de formas poéticas a que recurre: anacreónticas,

(1) Carta V de las publicadas por Serrano y Sanz.

odas, romances, etc. Y, sin embargo, Meléndez es un poeta monótono, y esa variedad puramente numérica y superficial se puede traducir en la sujeción a unos cuantos elementos básicos cuya repetición, en variadas combinaciones, es prueba, a la par, de su riqueza en cantidad y de su íntima escasez de inspiración. Vamos a exponer con la brevedad, acaso demasiado afirmativa, que reclama este prólogo, cuáles son dichos elementos esenciales.

*Anacreontismo y sensualismo.* — No significo con esto la imitación servil de la lírica de Anacreonte, sino todo un estado de espíritu poético, que tomando como arranque una obra literaria, la de Anacreonte, se desarrolla en varias direcciones en concordancia con ciertas formas de vida social de la época. Se trata más bien de los temas anacreónticos, de la complacencia en los goces de los sentidos. Es ésta planta viciosa que se da en todos los climas del siglo XVIII, y precisamente en el más frío de todos, en Suecia, produce con Bellman a su mejor poeta. Con todo el prestigio de la tradición clásica, hermana un tipo de estilización elegante e impersonal de la tendencia sensualista del siglo. Se corre por toda Europa, y su mejor representante en España es Meléndez. Ya se conocía a Anacreonte desde Cetina, y, sobre todo, con Villegas; pero el ambiente no era propicio al desarrollo de esta poesía, hasta que llega a España el aura fina y cargada de sensualismo de esa concepción de la vida despreocupada y alegre que impera en la Europa del siglo XVIII y que por raro contraste se remansa en la seca y austera Salamanca, primero con los ensayos de Cadalso y luego con las más perfectas realizaciones de Meléndez. Nació en él esa tendencia por el coincidir de varias circunstancias: los estudios de griego, su percepción, probablemente a través de Cadalso y en poetas franceses o italianos, de ese estado de ánimo sensualista dominante en el siglo; su temperamento blando y epicúreo, y, por último, el hecho de existir ya en nuestro idioma la traducción de Villegas, que creó al anacreontismo poético su forma y su léxico en caste-

llano. Los intentos de Cadalso en este género debieron servirle de estímulo, y sus anacreónticas son el principio de su fama poética; aunque antes de imprimirse las de Meléndez ya existía otra colección de poesías al modo anacreóntico en castellano, se cita aquí por curiosidad, pues esa prioridad nada tiene que ver con el impulso anacreóntico de Batilo, cuyas poesías circulaban manuscritas entre sus amigos mucho antes (1). La importancia de esta tendencia es capital en Meléndez Valdés. Al imitar a Anacreonte se forma un modo de sentir y de pensar que no se circunscribe al estricto campo de la oda anacreóntica, sino que corre y se difunde por toda su poesía y la impregna de un fuerte aroma sensual y festivo. Hay en Meléndez Valdés toda una serie de poesías amorosas, las dirigidas a *Galatea*, a *Lisis*, a *Filis*, que, sin poder llamarse propiamente anacreónticas, derivan directamente de esa concepción de la vida. «Volupté, c'est le mot du XVIII<sup>ème</sup> siècle, c'est son secret, son charme, son âme», dicen los Goncourt (2). Y esta poesía de la voluptuosidad es en Meléndez la misma actitud anacreóntica trasladada al escenario de la vida moderna, poesía erótica y galante ya, como la de ciertos poetas menores de la Francia del XVIII (3), como las estampas de la época, y que culmina en Meléndez Valdés con los secretamente famosos *Besos de Amor*. En cuanto a la anacreóntica pura, pueden observarse en Meléndez todas las características de tal poesía, tal como las expone Ausfeld (4). El dominio de la fantasía plástica es evidente. Los pensamientos abstractos se expresan por

(1) Las Odas de D. León del Arroyal. Madrid. Ibarra, 1784.

(2) La femme au XVIII<sup>ème</sup> siècle. Paris, 1878, página 155.

(3) M. V., sin prestar contactos directos con estos poetas, ofrece mucha semejanza de *atmósfera* con ellos: géneros y temas comunes, nacidos de análogas fuentes de inspiración: voluptuosidad, sentimentalismo. Dejo para un trabajo especial el desarrollo de este tema y me limito a citar los nombres de algunos poetas en cuyas obras se perciben esas semejanzas: Le Brun, Léonard, Bertin, D'Arnauld Dorat, Bernard y Parny.

(4) Die deutsche Anakreontische Dichtung des 18. Jahrhunderts. Strassburg, 1907.

la narración de un suceso. Las poesías han de ser breves, sin extenderse en consideraciones copiosas, y a veces expuestas con animación dramática. Amor, Vino y Amistad son la trilogía favorita. En la concepción de la vida hay cierto desdén por las riquezas y honores, amonestaciones para no olvidarse del presente, por pensar en el futuro, y el viejo aviso de que la fugacidad de la vida es un motivo más para aprovecharla alegremente. Veamos ahora el desarrollo de los temas. El Amor se expresa, por lo general, no de un modo directo e inmediato, sino envuelto en narración o alegoría; es todopoderoso, e inútil la lucha con él; la belleza de la amada constituye la más terrible de las armas, y a ella sucumben los héroes celebrados. Se describe a la persona querida con todo detalle, sirviéndose, a veces, de la ficción de ofrecer a un pintor la enumeración de sus atractivos. El amor y la amada se aparecen en sueños. En los accesorios que sirven de marco y exorno, va guiado el poeta por el afán de elegir los más graciosos, amables y menudos, desdeñando lo fuerte y grandioso: fuentes, arroyuelos, bosquecillos y grutas forman parte principal de esta escenografía. Las flores y las guirnaldas se traen a cuento para comparación con la amada y triunfo de su belleza. En la fauna dominan las aves, y de ellas, las más delicadas: paloma y ruiseñor. Es muy frecuente y familiar el empleo de la Mitología. Viene luego la alabanza del vino, remedio sin par contra aflicciones y desdenes, y, al propio tiempo, compañero del goce amoroso. El vino invita también a las alegres reuniones de festiva compañía. Cuando estos personajes de la anacreóntica abandonan sus regaladas actitudes, es para sumergirse en el torbellino de la danza, uno de los temas favoritos; ella es coronamiento de la fiesta, donde las bellas se realzan con rosas y mirtos. Los procedimientos de estilo concurren a lograr un efecto de vivacidad y ligereza, por la repetición de ciertas fórmulas de comparación, abundancia de epítetos amables y constante tendencia a los diminutivos. Esta *Kleine Manier* es perfectamente visible en Meléndez: amable, delicado, tierno, murmu-

rador, gracioso, reaparecen sin cesar en sus poesías. En suma, la asimilación de este género por Batilo fué perfecta, y este aspecto de su poesía es el que, con razón, caracteriza a Meléndez. La difusión del anacreontismo fué extraordinariamente rápida, y se convierte esta tendencia en elemento obligado e indispensable de toda poesía, hasta la revolución romántica.

*La poesía de la Naturaleza.*—El anacreontismo ofrece no pocos puntos de contacto con la poesía bucólica, y el epicureísmo poético se complace muchas veces en la sensual contemplación de las bellas formas de la Naturaleza, como se delata en la poesía renacentista. Podría decirse que hay en lo anacreóntico una cierta especialización de la Naturaleza, un paisaje acotado y suyo, artificioso y limitado, sí, pero que es una intervención, siquiera sea en rango servil, de la Naturaleza en la vida del hombre. Esta visión de lo natural es la que se dió primero en Meléndez Valdés, la de sus *Odas Anacreónticas*, y las *Eglogas* e *Idilios* (1) y primeros romances. Era, sin duda, de origen literario, y responde perfectamente en su tono a la tradición del bucolismo español tal como se da en Garcilaso, tan citado por Meléndez, en Herrera y en Góngora. La Naturaleza se nos presenta aquí como armonioso conjunto de bellezas sensuales, como adecuado fondo y escenario para la alegre exaltación de los sentidos, y, a veces, como ejemplo e invitación al goce jubiloso del presente. Arroyos y danzas se desenredan con voluptuoso paralelismo de ritmo, y los colores de las flores o las ternezas de las avecillas son réplica y complemento de los encantos de las zagalas o de las caricias de los amantes. Pero conforme avanzan los años, ciertos desvíos, que ya aparecen en el primer momento, hacia otras concepciones de la Naturaleza, se afirman y se ordenan. Corre por el mundo literario de Europa un nuevo sentido de la poesía campestre. Las zagalas melancólicas o joviales que participaban sus sentimientos a la campiña circundante, las parejas amoro-

(1) Véase Van Tieghem, *Les Idylles de Gesner et le rêve pastoral dans le pré romantisme européen. Revue de Littérature Comparée*. 1924.

sas, por las cuales y para las cuales tenían sentido solamente árboles y paisajes, se retiran. Y del mismo modo que acontece en la pintura, la Naturaleza quédase en soledad, y relevada de su menester de rodri-gona, mana ahora ella sola amores o melancolías, mientras el poeta, recogido en un rincón, invisible y minucioso, apunta, más o menos diestramente, los nuevos latidos que percibe. Se ensancha notablemente el campo de observación: ya no son únicamente las cosas lindas y amables las que tiran de la atención, sino que todo lo que en la Naturaleza se contiene va presentándose en largas enumeraciones, con afán a veces — en el tipo de poesía descriptiva — de coleccionista que no quiere olvidarse de nada. Y frente a aquel ideal de selección con que se miraba a la Naturaleza, cuyas cosas no todas eran buenas para la poesía, se afirma ahora, como norma de la poesía campestre, la admisión incondicional de lo que viva en su seno. Tal tarea no puede cumplirse por mera virtud lírica, necesita una técnica nueva, la del poema descriptivo, con su prolija escrupulosidad antipoética. Es la época de Thomson, de Saint Lambert, de Delille: los temas de la Naturaleza se ordenan en ciclos (otoño, invierno, primavera, verano, o el otro muy favorecido: la mañana, el mediodía, la tarde, la noche). El procedimiento literario es la descripción detallada y fiel, donde todas las cosas ostentan iguales derechos, donde se pierden relieves y jerarquías en un enfadoso igualitarismo. Tal tendencia domina en Meléndez en la mayoría de los romances y buen número de odas. La favorece la innata propensión de Batilo a la repetición, a lo difuso. Pero, por lo menos, ya se ha descubierto el campo. Y en la última fase de sus poesías, llega Meléndez a tonos más verdaderos y modernos: el hombre se sitúa frente a la Naturaleza en actitud de interrogación o diálogo; el campo ya no es sólo fuente de placer u objeto de catalogación: asoman el trabajo y el dolor, en una concepción realista y sentimental como la de las *Epístolas*. Y, al mismo tiempo, se insinúa un sentido incipiente de lo subjetivo, interpretaciones psicológicas o cosmológicas del campo,

como se ve en los versos citados al hablar del sentimentalismo. A esto fué llevado Meléndez probablemente por la tendencia general suya a la elevación de los temas y del tono, por la atención que se concedía al campo desde un punto de vista utilitario, acaso por el agrarismo político, como se desprende de su dedicatoria a Godoy en 1797. Por eso fueron un poco injustos los románticos con Meléndez Valdés al no concederle más categoría que la de Pastor Clasiquino (1). El fué ciertamente culpable de esa invasión de bucolismo fácil, del que decía un poeta (2):

Pero ¿qué escucho? ¿Pastoril zampona?  
¿Batos y Anfrisos en la corte vemos?  
¿Eglogas cantan los que nunca vieron  
Cabras ni ovejas?

O qué prodigio! mas en vano intentan  
Así encubrirse, que mi musa atisba  
Baxo el pellico que sus lomos cubre  
Finas casacas.

Pero por encima de esa concepción tuvo Meléndez visiones más amplias, y en él y en su amigo Jovellanos están los mejores versos de Naturaleza del siglo XVIII. Su sensibilidad, en varios cambios, se dibuja aquí mejor que en parte alguna, y no es posible negar que, partiendo de un punto de vista artificial y libresco, supo alzarse a la impresión directa, descriptiva o sentimental, llamando tímidamente a las puertas de lo romántico.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO

por Julián Zugazagoitia

---

Habíamos prometido volver sobre el tema. Ahora es ocasión. Hace unos años — el 18 de febrero — que falleció D. Francisco. Era, cuando murió, un viejecito fino,

(1) Véase Espronceda, *El Pastor Clasiquino*. *El Artista*, tomo I, página 251, y los Artículos de Larra.

(2) Minerva. 1807. Tomo VI, pág. 149.

pulcro, sencillo y ágil; un viejecito —según mi personal teoría de la juventud — en la flor de sus años; trabajaba sin fatiga, y para descansar de sus varias actividades mentales, hacía frecuentes excursiones a la Sierra. La juventud se le asomaba a los ojos —limpios, bondadosos y con una chispa de ironía en el fondo —y a los trabajos. El duelo de los discípulos de D. Francisco recuerda, por más de una afinidad, el duelo hecho a Gorgias por los suyos. Mi lector nada pierde con que traslade ese episodio del libro al periódico. La última noche de Gorgias, sus discípulos le acompañan a la mesa. El filósofo morirá de mañana; ha sido condenado a muerte. Para que la sentencia se cumpla, ha elegido la muerte de Sócrates. La tristeza embaraza la lengua de los comensales. Gorgias les dice: «Mi vida es una guirnalda a la que vamos a ajustar la última rosa.» La filosofía levanta el ánimo de los reunidos. Gorgias concierta los diálogos y deja que lleve, serenamente, la mañana. «Maestro —dícele un discípulo —, nunca podrá haber olvido en nosotros para tu doctrina ni para ti.» Otro añade: «Antes morir que negar cosa salida de tus labios.» Un tercero, con el fervor de un alma joven, prodúcese así: «Jurémosle ser fieles a cada una de sus palabras; a cuanto está virtualmente contenido en cada una de sus palabras; fieles ante los hombres, ante los dioses y en la intimidad de nuestra conciencia; siempre e invariablemente fieles.» Gorgias rechaza el juramento que más dulcemente puede sonar en sus oídos cuando sus ojos ven avanzar la aurora que le trae la muerte. Rechaza el juramento, y volviéndose a Leucipo, le pregunta: «¿Por quién será nuestra postrera libación?» Leucipo, el discípulo más querido por Gorgias, levanta su copa y contesta: «Maestro: ¡por quien te venza con honor entre nosotros!»

«— ¡Por ése! ¡Por quien me venza con honor entre vosotros!»

Poco después, Gorgias se entrega en manos del verdugo y abandona el mundo, si es que lo abandona quien deja en él obreros que continúan con ahinco sus trabajos. En la mesa de Gorgias no hubo lágrimas

ni congoja. El duelo está en el brindis de Leucipo.

De igual entidad moral es el duelo que hacen — hacen, sí; nada hay pretérito todavía, como no sea el suceso de la muerte del viejecito, no el duelo — a D. Francisco sus discípulos. Duelo de labores que pedía Machado; duelo de labores que necesita España, y también duelo de sueños, que eso son nuestras esperanzas. Sueños que se harán carne, ¿cuándo?

\*  
\* \*

D. Francisco era —insistimos— un viejecito fino y ágil. Uno de sus amigos le recuerda «como un viejecito pequeño, junto a una estufa; como un viejecito siempre joven». ¡Siempre joven! Un viejecito siempre joven: éste es el mejor elogio que se ha hecho de D. Francisco. La obra de este viejecito siempre joven no es fácil de inventariar. Se necesita, para medirla, una sonda de muchas brazadas. Sus libros, se nos dirá, son para ese inventario un punto de partida. ¡Sus libros! ¡Qué valen sus libros, con valer mucho, al lado de su vida ejemplar, de su palabra ponderada y de su espíritu siempre en guardia! Nada, ciertamente. El lector ha de ver en este artículo un retrato sentimental de D. Francisco. Para el que codicie más y quiera un guión por el que poder juzgar de su obra, apuntaremos los nombres de sus discípulos. Estos, mejor que sus libros — no tan conocidos como fuera de desear —, dirán qué obra es la que hay que acreditar a D. Francisco.

Hay en la Institución Libre de Enseñanza un retrato de su fundador. Me han hablado de ese retrato con encarecimiento para su valor. Confieso no conocer esa pintura, pero dudo que haya pintura capaz de reflejar mejor el rostro y el espíritu de D. Francisco como su propia casa: la Institución Libre de Enseñanza. En ella está contenido y como acumulado y en función el esfuerzo de que fué capaz el ánimo de Giner de los Ríos. A ella acuden a velar sus armas para la primera salida hidalgos caballeros del espíritu. Desde que don

Francisco está ausente de su fundación, es D. Manuel Cossío, el discípulo predilecto, el Leucipo, quien recibe y arma caballeros a cuantos se acogen a la Institución. De ella han salido las mejores lanzas para la libertad y la cultura: Cossío, De los Ríos (Fernando), Machado (A. y M.), Besteiro, Barnés (D. y F.), Buylla, Simarro, Posada y otros tantos cuya enumeración sería fatigosa. No hay en la larga lista de discípulos discípulos y, al mismo tiempo, profesores — de la Institución ni uno solo a quien no haya que agradecer una importante aportación al acervo de las nuevas ideas y de los nuevos valores que solicitan la curiosidad de los cazadores de sugerencias, rutas y direcciones para el espíritu.

«Tenía — dice un joven biógrafo de don Francisco, el Sr. Madariaga, a cuya literatura nos hemos aficionado rápidamente —, tenía su mente esa humildad socrática que sabe esperar la llegada de la verdad y dejarle el cuidado de su propia defensa — esa humildad que procede de confianza, no en la propia inteligencia, pero sí en la unidad de la inteligencia universal—. De aquí la aparente contradicción entre su integridad moral y su tolerancia, no meramente cortés, sino real y sincera, de las opiniones ajenas. Actuaba de preferencia por la sugestión y el estímulo, y no pocas veces conseguía, por la vía indirecta del ejemplo, lo que la discusión directa no hubiera alcanzado.» No hay que acentuar los rasgos de esta fisonomía espiritual para comprender que D. Francisco no forzó a nadie a seguir, ni a título de experimento, el rastro a ideas por las que el discípulo no tenía predilección o sencillamente interés. Desgraciado de aquel maestro que guste de encorsetar las ideas de sus discípulos. Matará sin provecho para las suyas las del educando. D. Francisco sabía servirse de su palabra — del sacramento de la palabra que decía administrar — como de una varita mágica. Con ella tocaba los cerebros de sus discípulos, convirtiéndolos en hontanares. Del agua de esas fuentes que don Francisco alumbró nos servimos los que, jóvenes todavía, hurgamos con insistencia y buen ánimo en nosotros mismos, para ver

de encontrar siquiera sea una modesta vena lírica que recompense nuestra obstinación en el trabajo.

\* \* \*

Giner de los Ríos, el joven viejecito que descansaba de su trabajo intelectual gozando de los encantos que a todo espíritu delicado ofrece el Guadarrama, conoció la persecución oficial. De ella nació la Institución Libre de Enseñanza. Dentro de breves días, un discípulo suyo — maestro nuestro —, D. Fernando de los Ríos, paladeará ese fruto de la estulticia. ¿Qué nueva fuerza generará esta otra persecución? Responder a la pregunta es delicado. Por ahora nos será útil recatar la respuesta y continuar haciendo un duelo de labores y sueños en memoria de D. Francisco.

(*El Liberal*. — Bilbao, 21-II 25.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Ligue de l'Enseignement. — *Congrès de Liège. Programme du Congrès. Syllabus et conclusions des Rapports*. — Bruxelles, 1925. — Don. de la Liga de la Enseñanza.

Gandolfi Hornyold (Alphonse). — *Mensurations de Civelles (Angulas) du Llobregat*. — Barcelona. — Don del Museu de Ciències Naturals.

Cabrera (Angel). — *Sobre algunos Microtinae de Cataluña*. — Barcelona. — Donativo de id.

Aguilar-Amat (J. B. de). — *Dades per un catàleg dels mamífers de Catalunya*. — Barcelona. — Don de id.

Bofill (A.) y Aguilar-Amat (J. B. de). — *Contribució a la malacologia del regne de València*. — Barcelona. — Don. de id.

Bofill y Poch (A.) y Aguilar-Amat (J. B. de). — *Contribució al estudio de la fauna malacològica de las posesiones españolas del golfo de Guinea*. — Barcelona. — Don. de id.

Idem, id. — *Malacologia de les illes Pitiuses*. — Barcelona. — Don. de id.