

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL ATENEO BARCELONES

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 BOLETIN, 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 XLV.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1921.

NUM. 737.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las ideas de Alfredo Fouillée sobre la educación, por *M. L. Dugas*, pág. 225.—La «Paidología» de Pedro Moselano, por *Hermann Michel*, página 230.—La Escuela y la Psicología experimental (continuación), por *M. Ed. Claparède*, página 236.—Cajal y sus pensamientos sobre educación, por *D. Modesto Bargalló*, pág. 243.—Sobre educación nacional, por *D. Juan Uña*, pág. 247.—Revista de Revistas: Francia: «Revue pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 250.

ENCICLOPEDIA

El Congreso de Oporto: Su significación y trascendencia, por *D. Vicente Vera*, pág. 251.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Las «Lecciones de Psicología» de D. Francisco Giner de los Ríos, por *D. R. Maurrell*, pág. 254.—Libros recibidos, pág. 256.

PEDAGOGÍA

LAS IDEAS DE ALFREDO FOUILLEE SOBRE LA EDUCACIÓN (1), por *M. L. Dugas*.

Ningún filósofo de nuestro tiempo ha sentido más profundamente que Alfredo Fouillée el problema de la educación; nadie le ha considerado bajo más aspectos ni le ha tratado con más amplitud; él lo plantea en su generalidad, lo estudia en sus relaciones con nuestro régimen democrático, con nuestro espíritu nacional, lo examina en sus pormenores técnicos; lo aborda como filósofo, como patriota, como

educador profesional. No se podría encontrar y apenas si puede imaginarse una competencia más alta y más variada. Importa, pues, recoger su testimonio.

I

Fouillée no es de esos filósofos que ponen en duda el poder de la educación. Según él, las ideas son fuerzas, y se realizan en actos. Se trata de disciplinar esas fuerzas: la educación es una selección entre las ideas, una formación de espíritus o una dirección de las conciencias. El hombre sin educación es aquel cuyas ideas siguen su curso natural, entregadas a sí mismas y a su impulso ciego... La educación será la selección no «fortuita», sino «reflexiva y metódica entre las ideas que tienden a realizarse en actos»; consistirá en crear, en suscitar ideas capaces de mantener a todas las demás sujetas, ideas-fuerzas dominadoras, que sacan su fuerza, su poder de dominio de su superioridad moral, reconocida y admitida, como las ideas de *honor*, de *deber*, de *patriotismo*.

Que no se diga que estas ideas, así definidas, no podrán cambiar la naturaleza ni prevalecer contra la herencia. Esto sería falsear la Historia, negar el gran hecho de la civilización. «En el injerto de la civilización en gran escala —dice Tarde— no hay patrón humano que no haya producido sabrosos frutos. Las religiones, las filosofías, las instituciones y las leyes, no el oscuro instinto de las razas, son las que han formado los pueblos y las que los

(1) *Revue Pédagogique*.—Paris, julio, 1920.

forman y los modifican todavía actualmente a nuestra vista. Si no quiere uno dejarse imponer por los grandes hechos de la historia: la civilización romana, cristiana, musulmana, etc., considerados como demasiados vastos y demasiado complejos, no puede uno menos de rendirse ante pequeños hechos limitados, precisos y netos como éstos: los pretendidos atributos de las razas han cedido en todas partes ante la civilización. Así «los antiguos caníbales de las islas Marques son hoy pacíficos labradores... En China, el mongol es cobarde; en el Japón, es valiente. En Europa, el judío es comerciante; en Abisinia, agricultor». En nuestro país, en Francia, hemos visto que, en algunos años, por la falta de educación o por una educación viciosa, la criminalidad de los niños menores ha tenido una inquietante progresión.

Pero para que las ideas manifiesten así su potencia, feliz o nefasta, es preciso que tengan en los espíritus raíces profundas; por esto no es suficiente la *instrucción*, tal como se practica y se entiende de ordinario; únicamente la *instrucción educativa*, en una palabra, la *educación*, es eficaz. La educación, en efecto, no se dirige sólo a la inteligencia, actúa también sobre el corazón y la voluntad; más aún: actúa sobre el hombre entero, cuerpo y espíritu. Se la define bien, por su objeto o su fin, diciendo que «no debe ser una simple adquisición del saber, sino un cultivo de las fuerzas vivas para asegurar ventajas a las ideas-fuerzas más levantadas» (1).

Si se entienden así las ideas-fuerzas —y Fouillée no las ha entendido nunca de otro modo—, está claro que es preciso tener en pro o en contra de uno; de aquí la necesidad de la educación. El poder de las ideas puede crear un peligro; para conjurarlo hay que acudir a la educación. La educación es, en primer lugar, una necesidad social, y esta necesidad no es en parte alguna más grande que en nuestras sociedades democráticas, si éstas descansan, como dice Montesquieu, sobre la virtud. Allí donde el pueblo tiene la fuerza, es

preciso que sea digno de ejercerla, que tenga las luces y las virtudes necesarias para ello. No es bastante el instruir; hace falta educar. La instrucción es, sin duda, necesaria a todos los hombres en el ejercicio de su profesión; pero, si sólo es técnica o científica, en una palabra, utilitaria, no es suficiente; «el influjo moralizador del saber comienza en el momento en que deja de ser un instrumento para ser un objeto de arte», un instrumento de cultura. Que se agregue, pues, a la instrucción del pueblo su educación moral y cívica; que se le enseñe el desinterés, la devoción a la cosa pública, en una palabra, el patriotismo. Sin esto no puede gobernarse, organizarse y vivir. Hoy los trabajadores más instruídos son los obreros, «y precisamente de ellos, con sus ideas falsas, es de donde nos viene el mayor peligro. El campesino ignorante es menos absurdo que el obrero medio instruído. Un poco de instrucción aleja, a veces, del buen sentido: mucha instrucción nos vuelve a él». Si no se perfecciona la instrucción primaria, si no se hace educativa, si no se hace servir para el desarrollo del patriotismo, la virtud cívica por excelencia, todos nuestros trabajadores, comprendidos los campesinos, nos harán «mala política o mala economía social». La educación responde, pues, a una necesidad nacional: «la defensa contra los bárbaros en el interior es tan esencial en nuestras democracias, como la defensa contra la invasión del Extranjero» (1).

Sólo la educación puede conjurar el peligro social de las democracias; la instrucción es insuficiente, sobre todo la primaria, porque ésta es simplista, porque es una incompetencia que se ignora y, en el elector, una competencia usurpada. «La ignorancia es presuntuosa; cree todo fácil y cree tener remedio para todo: sólo la ciencia es modesta; estudia larga y difícilmente las cosas que parecen fáciles; ve el pro y el contra; tiene una virtud de pacificar el espíritu, y por lo mismo ejerce un saludable influjo sobre nuestra viva juven-

(1) *L'éducation nationale.*

(1) *La Propriété sociale et la Démocratie*, capítulo IV.

tud francesa». A falta del saber profundo, que no se puede dar a todos, sería necesario dar a los más humildes un saber que se critique y se juzgue, que conozca sus lagunas; sería preciso darles también, en la forma que les sea accesible, la educación moral, que les es tan necesaria como los elementos de la gramática y del cálculo. Hay que tener una filosofía para su uso. ¿Quién ha medido el vacío que deja en las almas la pérdida de las creencias? Cuanto más se aleje el pueblo de la religión, más necesidad tiene de una filosofía que la reemplace y ocupe su lugar. «La filosofía es la religión pública de las democracias; confesamos que no tenemos gran confianza en el porvenir de una república sin filosofía. Si sacerdote y rey van bien juntos, siempre también se han juntado estos dos títulos: filósofo y ciudadano» (1).

Fouillée parte de la idea de que en Francia las creencias religiosas están en camino de desaparecer y desaparecerán cada vez más; es preciso tomar un partido; nuestro país deberá hacer la experiencia de una sociedad sin Dios. Pero un pueblo sin religión, ¿no es un pueblo sin moral? En particular, una juventud descristianizada, ¿no sería una juventud desmoralizada? No, si a falta de una religión revelada, catolicismo o protestantismo, subsiste la religión natural. Así se ha creído que la *escuela neutra* podría reconciliar las diversas creencias en el culto común del dios de la razón. Pero la escuela neutra se ha esforzado inútilmente en inscribir en su programa «los deberes para con Dios»; siempre les ha parecido a los creyentes «la escuela sin Dios» y aun «la escuela contra Dios». Para los creyentes, en efecto, Dios es, como dice Pascal, «el Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob, no de los filósofos y de los paganos». La neutralidad, a los ojos de la Iglesia, es una impiedad. El *compelle intrare* es la doctrina cristiana, la de San Agustín, Santo Tomás y de León XIII. «Se ha pretendido que la historia de la Iglesia era una serie de concesiones. Nada más falso. La Iglesia no ha

hecho jamás concesiones más que en el orden político: esa es su fuerza y su grandeza».

Por lo demás, la escuela neutra, que hería a los creyentes, no satisfacía tampoco a los incrédulos. «Había en los programas de 1882—dice Fouillée—un vicio secreto que no tardó en revelarse. Conformes en la neutralidad religiosa, eran contrarios a la neutralidad filosófica; comprendían una filosofía del Estado y aun una religión del Estado, aunque religión natural y no revelada». El ateísmo, en efecto, o el materialismo, quizás filosóficamente muy débil y, si se quiere, insostenible, basta que aparezca verdadero a pensadores sinceros, para que sea una opinión legítima, y por tal título, tan respetable como el deísmo o el catolicismo. El Estado se sale de su papel cuando erige en dogma una tesis filosófica, aunque fuese la existencia de Dios; traspassa el límite del dominio de la conciencia individual.

El Estado no tiene derecho de ser religioso, como no tiene el derecho de ser ateo; no tiene más que un derecho, o más bien un deber, el de hacer respetar las creencias y mantener entre todos el fiel de la balanza, defendiéndolas contra su violencia, su injusticia y su intolerancia mutuas. Este papel es bastante grande para ser suficiente; es, además, el único que es seguro.

Pero esta neutralidad, esta indiferencia filosófica y religiosa del Estado, ¿puede concebirse? El Estado ¿no tiene un interés vital en defender, en sostener, si no en inspirar, la filosofía, la ciencia y la religión, si de ellas dependen la educación y las costumbres, que son el fundamento y el apoyo de la nación, su condición de existencia? En efecto, si Luis XIV ha creído la existencia del Estado ligada a la de la religión católica, Robespierre la ha creído ligada a la de la religión de Rousseau, y algún político de nuestros días la cree ligada, sin duda también, a la de la filosofía o de la ciencia pura, si no de determinada filosofía, el positivismo, por ejemplo. No se ve que ningún Estado haya nunca practicado la neutralidad absoluta; siem-

(1) *La Propriété sociale et la Démocratie.*

pre se ha inclinado en un sentido o en otro. ¿Puede hacerse de otro modo? ¿Debe hacerse de otro modo?

La cuestión es de importancia; está íntimamente ligada a la educación, si ésta tiene un interés nacional. Es, además, de actualidad. Vemos cómo se produce la ingerencia del Estado en todos los dominios. ¿No estamos amenazados de verla producirse también en el dominio de la educación? La enseñanza, monopolio del Estado, ¿no forma parte de los programas socialistas? Debemos afirmar, pues, según Fouillée, la incompetencia del Estado en materia de educación.

Ciertamente que el Estado tiene derechos muy extensos en materia de enseñanza, pero no tiene «el derecho de enseñanza» (1), de proclamar, ni de patrocinar una doctrina, que fuese la verdad oficial. Así, él no lo pretende; pero, en nombre del derecho del niño a la verdad, nuestros socialistas de Estado quieren sustraer el niño de la Iglesia, y de sus padres mismos, si son católicos, como si el Estado fuese depositario de la verdad. Ciertamente que «el derecho de enseñar», cuando se ejerce en beneficio de los menores, tiene límites más estrechos que el derecho de ir y venir, de hablar y de escribir. Los niños no pueden comprobar lo que se les dice, y es preciso que se exija a los que les instruyen «condiciones de capacidad, de moralidad, de independencia, cuyo juez y garantizador es el Estado. Se comprende, pues, que imponga estas condiciones, y aun rigurosas...; se comprenden todas las precauciones posibles, pero lo que no se comprende es la confiscación de la enseñanza en favor de la mayoría actual, representada por una minoría de hombres que no pueden decir, como lo pueden decir los demás,

(1) La misma tesis sostiene Lamartine. Este «reclama la libertad (de enseñanza), sin otras restricciones que las de policía»... Dirigiéndose al poder, cuyos excesos teme, da a la doctrina de la libertad de enseñanza, exclusiva de todo monopolio, directo o indirecto, una expresión sorprendente. «La verdad progresiva se manifiesta como quiere, cuando quiere, en su día, a su hora, en su forma, en su lengua, por sus órganos y no por los vuestros.» (Louis Barthou: *Lamartine orateur*, pág. 25, París, Hachette, 1916.)

la verdad soy yo. Una vez llenas todas las condiciones de capacidad, ¿en nombre de qué derecho se me negaría el poder de enseñar, si hay padres que quieren confiarme sus hijos? El interés bien entendido del Estado mismo, es el dejar todas las puertas abiertas, todo el aire y la luz circulando sin obstáculos.

«En suma: el monopolio de la enseñanza es una injusticia contra los que querrían y podrían enseñar bajo las condiciones reconocidas como necesarias; es una injusticia hacia los padres que, habiendo educado a sus hijos hasta cierta edad, ven que se les niega de pronto el derecho de hacerles instruir conforme a sus propias convicciones; es una injusticia hacia los niños, a quienes el Estado obliga a no oír más sonido que el de la campana que el Estado toca. En fin, es un mal servicio hecho a aquellos justamente que esperan aprovecharse del privilegio. Nada peor que ser el único poseedor del derecho de hablar y de pronunciar; es el origen de todos los errores inveterados y de todas las cegueras. Se debería, en todo caso, solicitar la contradicción; se debería pagar a las gentes para que os contradigan, para que busquen los puntos débiles de vuestras opiniones. Los demócratas y los socialistas, que quieren arrogarse, por política, el monopolio de la enseñanza, repiten todos los viejos sofismas de los fanáticos, que se creen poseedores del camino y de la vida. Es inútil que digan que ellos enseñarán en nombre de la Ciencia; donde verdaderamente hay ciencia, no es necesario establecer monopolios. ¿Podrías creer que profesores libres, provistos de títulos del Estado, enseñen a los alumnos que dos y dos hacen cinco, que un triángulo tiene cuatro ángulos, y que el agua es un cuerpo simple? ¿Qué teméis? Si teméis algo, es porque sabéis que se trata de creencias y de opiniones, no de ciencia. Por consiguiente, queréis que vuestra opinión, la nuestra, sea tenida por indiscutible, como si fueseis Pío X en persona. Queréis un monopolio, porque sabéis que, si no sois el único que habla, se encontrarán cien razones para contradeciros. Ponéis ante

todo el Estado, como si fueseis vosotros el Estado; pero el Estado, ¿es más infalible que los demás?... El Estado sólo tiene un derecho de vigilancia, de protección y de concurrencia, frente a las iniciativas individuales o asociadas... Si le dejáis erigirse árbitro en todo, tendréis un despotismo destructor de la ciencia y de la moral. Por absurda que sea una creencia, tiene sus elementos de verdad; es útil para impedir a la vuestra la pretensión de ser definitiva y absoluta, de hacerse tiránica... Nunca se repetirá demasiado que todo poder tiende a abusar de sí mismo, que la *voluntad de poder*, de que habla Nietzsche, tiene siempre necesidad de ser tenida en jaque por otras voluntades. Esta balanza de todos los poderes, ¿no es, pues, el objeto mismo de toda política? Sobre todo del dominio del pensamiento es de donde ha de desterrarse el monopolio» (1).

Así, pues, la verdad en todos los órdenes, pero más todavía, si es posible, en el orden filosófico y religioso, debe abrirse camino, naturalmente, en los espíritus y en los corazones, y debemos respetar su eclosión; en esto consiste la libertad, único principio que sigue en pie en la ruina de las creencias y que reclaman las creencias mismas que sobreviven, como las que tienden a formarse y establecer un orden nuevo.

Pero la libertad, ¿es un principio al que se acomodan las sociedades? ¿No la ha revelado el uso como un disolvente de toda sociedad? ¿No es, por esencia, anárquica, no tiende a producir la moviediza diversidad y contrariedad de las opiniones, y no entrega a la inestabilidad todo orden social? A causa de esto, los espíritus modernos que no pueden ya tolerar y concebir un régimen que no esté fundado sobre la libertad, sobre el respeto a las creencias individuales e íntimas, ¿se han hecho por esto mismo, incapaces de establecer y de hacer vivir un régimen cualquiera, puesto que éste no puede existir sino sobre bases indiscutidas, sobre creencias unánimes,

impuestas en caso de necesidad, y en todo caso inconvenciones? Trágica antinomia; la libertad sería la condición de existencia de la sociedad moderna y el obstáculo en que esta sociedad tropieza, el escollo en que se rompe.

Esta antinomia, a la educación corresponde resolverla, ella tendrá que formar hombres llamados a vivir en esas condiciones excepcionales, a prepararlos y adaptarlos para ello. Hay una relación entre la libertad política y la educación. Los ciudadanos, es decir, los hombres hechos para vivir bajo un régimen de libertad, deberán recibir una educación especial: esta educación no puede ser una sencilla toma de posesión de las almas; debe estar animada por el espíritu que ella está encargada de inspirar y de extender; debe ser un llamamiento a la libertad, es decir, a la conciencia individual. Pero, por otra parte, es por definición una acción social. Educación y libertad son, pues, términos que se oponen. ¿Cómo conciliarlos sin sacrificar ni al uno ni al otro las cosas que designan? Hay que abrir crédito a la libertad y pensar que el que ha de usar de ella usará casi siempre razonablemente. Hay también que aceptar de antemano los inconvenientes de la libertad, las herejías o errores individuales. Pero es preciso, por otra parte, defender la libertad contra ella misma, prevenir sus excesos por la educación. La educación supone principios, es decir, verdades comunes sobre las cuales puede fundarse de acuerdo con los espíritus; de aquí hay que partir, éstas son las verdades que hay que deducir, que hay que comunicar, es decir, hacer aceptar y no imponer a los espíritus. Cuanto más amplios sean estos principios, cuanto más carácter de universalidad tengan, de cuyo carácter se ha hecho el criterio de la verdad, mejor indicados estarán para constituir el fondo, la materia o el objeto de la educación. Por ser las religiones particulares y diversas, no pueden ser tomadas por bases de educación; por ser la noción misma de religión estrecha, se tiende cada vez más a que sea reemplazada en educación por la de filosofía o de ciencia, considerada como más

(1) *La Démocratie politique et sociale en France*, libro III; *L'Enseignement de la Démocratie*, París, F. Alcan, 1910.

amplia, más universal, menos discutida y menos discutible.

Alfredo Fouillée se esfuerza por definir este fondo común a todos los espíritus, humano o social, que la educación tiene por objeto propagar y transmitir y que expresa tan bien la vieja palabra *humanidades*; él muestra que la enseñanza, en particular, vale tanto más, cuanto es más elevada, más desinteresada, menos técnica o profesional. La educación, según él, es el poner al alcance de todos ideas y sentimientos esenciales, que el término de civilización resume; representa la «propiedad social» que la democracia debe asegurar a cada uno. La educación moral y social es la primera de todas y la más necesaria, sobre todo desde que la educación religiosa está ya en falta. Fouillée presenta, en fin, la educación como «nacional», juzgando que entre los espíritus más divididos debe hacerse el acuerdo natural y necesariamente sobre la idea de patria, sobre los sentimientos que ella evoca y los deberes que impone. La filosofía ha podido engañarse en la elección de las ideas que pone como base de la educación, atribuyendo a éstas un valor universal que ellas no tienen o que se les niega; pero, al menos, ha establecido el verdadero principio o criterio de la educación, que es ser, en su objeto, lo que conviene a todos, lo que es social o profundamente humano, y, en su forma, lo que hay de más liberal y de más amplio, lo que respeta los derechos de la conciencia individual. El criterio de la universalidad puede parecer un principio abstracto, puramente formal y vacío; en realidad, implica y entraña toda una reforma de la educación, como se verá al pasar a sus aplicaciones.

En resumen: bajo el régimen democrática, la educación es particularmente necesaria, puesto que este régimen reposa sobre la razón, única capaz de realizar el acuerdo de las libertades, fuera del cual no hay orden social. Pero ella es el aprendizaje de la libertad; iría, pues, contra su principio, si fuese otra cosa que un llamamiento a la razón individual. Supone el acuerdo de los espíritus en la razón y por

la razón; se dará, pues, bajo las formas de la razón; será persuasiva, liberal, no doctrinal o autoritaria. Tendrá por objeto principal, esencial, la formación de la razón en el hombre, por las vías de la razón; será «las humanidades»; pero como el hombre no se concibe fuera de la ciudad, la educación será, a la vez, cívica, moral, humana y social. A la filosofía corresponderá darle la fórmula y trazar el programa.

(Continuará.)

LA «PAIDOLOGÍA» DE PEDRO MOSELANO (1) por Hermann Michel.

Hace 200 años—en 1706—apareció la última edición de la *Paidología*. Estaba destinada, como la primera, a una acción viva y a una utilidad práctica. De todos los «diálogos escolares» compuestos en Alemania, esta obra es la que ha alcanzado mayor número de ediciones. Al reproducirla ahora, se hace únicamente por motivos históricos, para rendir homenaje a un libro escolar humanista, que ofrece un tipo altamente importante.

I.—VIDA DEL MOSELANO.

En edad ya madura y con suave melancolía recuerda el Moselano su infancia, que debió transcurrir tristemente. Fué hijo de gentes pobres y honradas, que mantenían penosamente a su numerosa familia.

Nació en Bruttig, pueblo vinícola de las cercanías de Coblenza, el año 1493 ó 94. Siguiendo las costumbres de los eruditos de la época, cambió posteriormente su nombre de Pedro Schade por el de Moselano, tomado del río de su pueblo natal. En la escuela, que frecuentó en diferentes ciudades, no fué afortunado. Su primer maestro fué un borracho y un pedante insoportable, que no conocía otro sistema pedagógico que el palo. Encontró después otro maestro mejor, pero tuvo que preocuparse en ganarse la vida. Fué a Tréveris, y como Lutero, se ganó el sustento can-

(1) Extracto del alemán, por María Soriano.

tando. Desgraciadamente, se sabe poco de su vida en Tréveris, pero parece que aquel período fué muy importante para la formación del Moselano.

Allí vió, por primera vez, inscripciones con letras griegas. Hay indicios de que visitó el Colegio de San Germán, que había sido fundado a fines del siglo xv por los «Hermanos de la vida en común». Como miembro de este Colegio se matriculó en la Universidad de Tréveris, antes de su ingreso en la de Colonia, en la que aparece matriculado el 2 de enero de 1512.

Tres años permaneció el Moselano en Colonia aprendiendo y enseñando. No hay duda que entonces se cimentó su erudición filológica y se desarrolló su aptitud didáctica. Aunque el tipo de organización de aquella Universidad era todavía de Edad Media, el humanismo había comenzado ya a abrirse camino en ella. Allí enseñaban, entre otros, el joven de gran talento Gla-rean, el fogoso Hermann von dem Busche y el reflexivo Juan Cesáreo, quien ejerció gran influjo sobre el Moselano y le enseñó la lengua griega. El Moselano, como prueba de gratitud, le dedicó uno de sus mejores trabajos: la valiosa edición del *Pluto*, que contribuyó mucho al estudio de Aristófanes en Alemania.

En diciembre de 1514 abandonó Colonia para pasar a Freiberg, después de breve residencia en Leipzig, en enero de 1515. En Freiberg había abierto una escuela de latín el infatigable Rhagius Aesticampianus, para la cual necesitaba dos maestros jóvenes. Estos fueron el Moselano y su condiscípulo Gaspar Borner. Pero al ver que no se realizaban las esperanzas que los dos jóvenes habían cifrado en el desempeño de sus nuevos cargos, el Moselano propuso a su amigo regresar a Leipzig, lo cual debió realizarse en el verano de 1515.

El Moselano se matriculó inmediatamente en la Universidad, a la que desde este punto consagró su vida, como también hizo, en gran parte, Borner. Los dos fueron allí profesores. Era de mayor talento de organización Borner; de mayor erudición, el Moselano, y los dos, excelentes pedagogos.

Leipzig era en aquel tiempo la Universidad más concurrida de Alemania; pero en modo alguno una Universidad de humanistas. Por el contrario, la mayoría de sus profesores era hostil a todo movimiento progresivo, y la acogida que hizo al Moselano no pudo ser menos cordial. Su vida fué desde entonces una lucha, y aunque no tenía temperamento de luchador, la aceptó animoso y consiguió vencer a fuerza de energía, de sagacidad y de firmeza.

El propósito del Moselano al ir a Leipzig era el de dar en aquella Universidad la enseñanza del griego. Grande fué su contrariedad al ver que se le había adelantado el inglés Ricardo Crocus, que gozaba de mayor renombre; pero en lugar de observar con éste la actitud de un contrincante despechado, procuró aprender de él y captarse su amistad. Cuando Crocus, que no se encontrabamuy a gusto en Leipzig, como se comprenderá muy bien, dadas las circunstancias por que atravesaba la Universidad a la sazón, volvió a Inglaterra, fué el Moselano su sucesor en la Universidad. Su discurso de entrada trató muy humanísticamente la importancia del conocimiento de las lenguas. Su tendencia antiescolástica causó gran escándalo entre los oscurantistas, pero atrájose, en cambio, el reconocimiento de Erasmo, de quien se mostró incondicional apologista, entonces y después. Desde fines del siglo xv se había intentado a menudo en Leipzig introducir el griego como disciplina universitaria; pero Crocus y el Moselano fueron los que más dieron cima a este propósito, mereciendo anotarse que el Municipio les prestó su apoyo más resuelto. También el archiduque Jorge y algunos nobles favorecieron el florecimiento de las ciencias.

A pesar de su éxito de enseñanza, el Moselano, disgustado por la oposición de los elementos retrógados, representados por los profesores ordinarios de Teología, no se encontraba satisfecho en Leipzig, y así, en la primavera de 1518 buscó un nuevo puesto. A punto estuvo de ocupar en Wittenberg la cátedra a que dió luego tanto esplendor Melancton; pero se quedó en Leipzig. En la controversia del Cas-

tillo del Pleisse (1519) pronunció el discurso de inauguración, exhortando a la paz y situándose, respecto a los partidos, en la posición de mediador. Sus informes sobre el curso de la discusión son valiosos documentos históricos. Empezó poco después un viaje a Erfurt, a Tréveris y a Meissen. Al principio de 1520 volvió a Leipzig, siendo este un año muy importante para la vida del Moselano. Había sido bajamente calumniado durante su ausencia por cobardes adversarios y hubo de consolidar su inseguro puesto. No codiciaba los títulos; pero el grado de maestro era entonces la condición *sine qua non* para ser admitido en el gran Colegio, lo que deseaba grandemente para normalizar su situación financiera y adquirir un grado teológico que le capacitase para dar lecciones de Teología. También le impulsaban a ello motivos ideales: no quería ser mero espectador en una época en que todo giraba alrededor del problema religioso, y animado por el renovador ambiente de la reforma, deseaba poder tratar en sus lecciones de materias teológicas. Sin dificultad fué promovido al Magisterio en 1520. Contra su admisión en el gran Colegio se manifestaron, sin embargo, los colegiados, y tuvo el archiduque que imponer su autoridad. Después tuvo que obtener el grado de Bachiller *ad cursum*. La Facultad mostróse con él desdeñosa y trató de eliminar un colega molesto, atribuyéndole inclinaciones husitas; pero el archiduque tomó cartas en el asunto, y el Moselano, en unión de su amigo Poliandro, se hizo Bachiller en Teología el 20 de agosto. Un par de meses antes concediósele el honor de elegirle Rector de la Universidad para el semestre de verano de 1520.

Enrique Stromer Acerbach, profesor de Medicina, hombre recto y amable, le saludó cordialmente con un brillante discurso al tomar posesión del cargo, y el Moselano contestó con otro sobre la concordia; pero sus palabras no encontraron eco, pues los tiempos eran de guerra y no de concordia.

En aquel semestre de verano disertó Moselano sobre San Agustín ante numero-

sos oyentes. El interés por sus lecciones acrecentó cuando en el semestre siguiente, o sea el de invierno de 1520 a 21, interpretó las cartas Paulinas. «¡Qué cambio!» — escribe el Moselano a Mutian —, «antes todos repugnaban estos estudios, y ahora, son los únicos que gustan», y lo consideraba como un mérito de Lutero.

Había adoptado, respecto al reformador, una actitud expectante; pero precisamente en 1520, cuando el franciscano Alfeld publicó su agresivo libro, escrito de controversia contra Lutero, el Moselano se aproximó a éste, como protesta contra aquel acto. De todas suertes, no fué nunca partidario incondicional de Lutero ni de su doctrina. Con razón le calificó Lutero de perfecto seguidor de Erasmo. El Moselano, identificado con éste casi por completo, no llegó a comprender el progreso que suponía la Reforma y compartía con él el temor de que el movimiento fuera un peligro para el próspero desarrollo de la ciencia, que era para ambos el interés supremo. Lo revolucionario de la acción de Lutero contra los poderes constituídos le asustaba.

Esto fué también, en último término, lo que hizo del prudente y enérgico duque Jorge, simpatizante con el humanismo, un encarnizado enemigo de la Reforma. Era tan poco amigo de los Papas como Erasmo y el Moselano, y se había esforzado por reorganizar la Universidad de Leipzig; pero posteriormente proscribió toda renovación y prohibió que sus súbditos estudiasen en Wittenberg, así como que sus profesores se adhiriesen a Lutero; mandó confiscar la traducción de la Biblia Luterana y solicitó de la Facultad de Teología de Leipzig, cuya impotencia e ignorancia le eran conocidas, que emitiera dictamen sobre la traducción.

Dudamos de que el Moselano estuviese de acuerdo con estas medidas. Desde aquella época ya no sabemos mucho más de él. Hizo planes de viajes que no llevó a cabo. Se dedicó con ardiente celo a trabajos científicos. Le agobiaron las deudas. Una vez más, en el semestre de verano de 1523, desempeñó el Rectorado. A prin-

cipios del semestre de invierno del mismo año fué nombrado Sentenciario, gracias al apoyo del duque, y éste fué el último cargo que ocupó. Rápidamente sobrevino su muerte. Las privaciones de los años juveniles, los trabajos de su vida de estudiante y la agitación de su época de profesor habían agotado antes de tiempo el débil organismo del incansable trabajador. Murió a los 30 años, en abril de 1524. Fué un sabio de ricos frutos y de ricas esperanzas.

Sus discípulos, entre los que se encuentran numerosos e importantes políticos y pedagogos, lloraron su pérdida y honraron su memoria. Hasta muy avanzado el siglo XVI se puede ver su nombre mencionado encomiásticamente. También el duque Jorge comprendió lo que la Universidad había perdido. *Fuit enim is vir summum Lipsiensis gymnasii decus*, escribió a Erasmo.

El Moselano no fué, sin embargo, un grande hombre. Se le ha comparado, a veces, con Melancton. Es dudoso que hubiese hecho la obra que hizo éste, si hubiera alcanzado más larga vida, pues su horizonte era más estrecho. Era menos timorato que Melancton, aunque no estaba exento de cierta prudente timidez. Era menos fácil al influjo que él y, sin embargo, se había dejado influir enteramente por Erasmo, del que, tal vez con el tiempo, hubiérase apropiado la erudición; pero nunca el espíritu. Era hombre de clara inteligencia, de rápida concepción, de incansable laboriosidad. Poseía poco temperamento, pero fuerte voluntad. Producía rápidamente, pero no siempre sin fatiga ni preocupación. Aunque amable, era, en ocasiones, áspero, casi soberbio y celoso del prestigio de su cargo. Parece haber llevado una vida severamente conventual: El amor no le atrajo nunca; la ciencia y la enseñanza, lo fueron todo para él.

Fué un excelente maestro: sus discípulos y sus obras lo demuestran. Estas no son todas de naturaleza pedagógica; pero en pocas falta la tendencia didáctica. Fué un filólogo de primer orden. Publicó ediciones de clásicos latinos y griegos, enriquecidas con comentarios. A él se deben la

primera edición de la obra de Claudio Mamerto († en 477). *De Statu animae*, en la cual, desde el punto de vista agustino, se defiende la unidad e incorporeidad del alma. De Gregorio Nazianceno, cuya retórica y preciosismo le encantaban, tradujo al latín los cinco libros sobre Teología. También, siguiendo el ejemplo de Erasmo, tradujo al latín dos diálogos de Lucano. No se ha llegado a imprimir todo lo que escribió con fines docentes. Basta, sin embargo, con sus preceptos sobre Retórica y Estilística para demostrar su capacidad pedagógica.

Su breve trabajo sobre el mejor reparto del tiempo contiene el resumen de su Pedagogía práctica. Se muestra en él partidario de la jornada de ocho horas de trabajo, ocho de recreo y ocho de sueño. Aconseja que antes de mediodía se hagan los estudios difíciles y da prescripciones para los cuidados del cuerpo.

La obra escolar más importante del Moselano es la Paidología.

II.—LA PAIDOLOGÍA.

1. *Contenido y forma.*—La Paidología está dedicada a Juan Poliandro, conocido como uno de los cuatro *evangelistas* de Prusia. Graumann, como se llamaba realmente Poliandro, era de Franconia; había estudiado en Leipzig, y en el invierno de 1515 a 16, se hizo maestro. Daba entonces clase en la escuela de Santo Tomás, de cuya dirección se encargó después, y que desempeñó hasta 1522. Fué ferviente partidario de Lutero, y más tarde, como eclesiástico, realizó una excelente labor en Königsberg. Compuso, a la manera de Lutero, himnos religiosos. Defendió la violenta carta de Lutero contra los aldeanos. Se declaró también partidario suyo en la cuestión del libre albedrío, lo que produjo su discrepancia con el Moselano. Esto ocurrió en 1522, después de aparecer la Paidología.

A instigación de Poliandro, y con su auxilio, según se desprende del prólogo, apareció la Paidología. Cuenta el Moselano que tardó mucho en decidirse a escribirla,

porque no estaba familiarizado con las escuelas para las que este libro estaba destinado, y dudaba si lograría ponerse al alcance de los niños, cosa que, como más tarde hizo notar Lutero, era esencial en esta clase de trabajos. Pero Poliandro no dejaba de estimularle, ofreciéndole su ayuda para este trabajo, y el Moselano puso manos a la obra, con la idea de que su libro sirviese para adquirir la *proprietas* de Terencio y la *facilitas* de Cicerón.

Si no se quiere más tarde hablar un latín bárbaro, corrompido por la lengua materna, desde la más temprana juventud, se debe ya (Quintiliano lo afirma), aprender el latín clásico. Para esto sería un auxilio no despreciable un libro como la Paidología.

El fin de la Paidología lo explican estas palabras: se trata de que sea un libro de enseñanza del latín clásico para muchachos; pero en una forma muy especial: nada de gramática a secas, sino una introducción al uso corriente de la lengua romana.

Los diálogos escolares son tan frecuentes en la antigüedad como en la Edad Media. No obstante, los diálogos de los humanistas significan algo nuevo. En la antigüedad y en la Edad Media, o bien se agrupaban simples fórmulas de conversación, o bien se ofrecían enseñanzas especiales en forma erotemática. El humanismo fundió ambas clases, y las elevó a una unidad superior. Los diálogos escolares de los humanistas ofrecen cultura objetiva, pero sobre todo formal, bajo un aspecto atractivo, sugestivo y artístico.

Kant distingue dos clases de métodos erotemáticos: el dialogístico, que se dirige a la razón, y el catequístico, que se dirige a la memoria. Ahora bien: sería falso decir que el diálogo escolar de la Edad Media es catequístico, y el humanista (como en lo esencial también el antiguo) es dialogístico, pues los diálogos humanistas se dirigen igualmente, en primer término, a la memoria, y así son catequistas en el sentido kantiano. Pero mientras en las obras catequistas el contenido es lo principal, aquí es más accesorio. Lo que más interesa no es lo que los alumnos dicen, sino la

manera de decirlo. Y lo dicen en forma dialogada, no como si lo hubieran aprendido de memoria, sino como si ellos preguntasen y contestasen reflexivamente y con arreglo a sus conocimientos.

El Moselano no fué el primer humanista que compuso diálogos de alumnos. Muchos habíanse dedicado a esta tarea, y algunos dignos de mención, como Pablo Niave y Lorenzo Corvino. No está demostrado que conociera estas obras, pues no es suficiente dato el que trata el Moselano de asuntos similares a los tratados en otras obras para afirmarlo, ya que esta índole de trabajos han de versar siempre sobre las conversaciones más frecuentes entre los alumnos. Sin embargo, es posible que, aun no conociéndolas, tuviese idea de ellas por Poliandro, que, como sabemos, le prestó su ayuda. No se puede determinar el grado de esta cooperación. Las obras de Poliandro, en su mayoría, de tiempos posteriores no llevan ninguna nota humanista; pero su biblioteca demuestra el extraordinario interés que sentía por esta corriente, puesto que en ella se encontraban no sólo numerosos clásicos griegos y romanos, sino también las obras principales del humanismo italiano y alemán. De todos modos, no se debe exagerar el influjo de Poliandro sobre el Moselano.

El Moselano tenía, en realidad, poca práctica pedagógica; pero no hacía tanto tiempo que había dejado de ser muchacho para que hubiese olvidado los estímulos y necesidades del alma de los niños. Conocía por propia experiencia los rigores del hambre y del frío, o el obstáculo que supone para los estudios la escasez de recursos. ¿Cómo había de serle difícil dar realidad a sus personajes? Hasta las alegres imágenes que describe en uno de sus diálogos sobre la vendimia son seguramente recuerdos de los quince días de goce que constituyen un paréntesis en los tristes años de su juventud. Es dudoso si muchos pensamientos expresados por el Moselano en la Paidología fueron concebidos siendo alumno o más tarde. Ante todo, saltan a la vista las consideraciones escépticas sobre el uso y el abuso en el culto re-

ligioso, que no creemos, como se ha pretendido, que tengan sentido reformista, y si lo tienen, es en la medida de lo que el humanismo tiene de reformista. La mayor parte de los humanistas, Wimpfeling, Mutian y especialmente Erasmo, han manifestado opiniones semejantes. El mismo San Jerónimo expresa ideas más libres, por lo menos respecto a un punto, cuando combate, principalmente para la juventud, los muchos días de ayuno. Esta opinión la utilizó el Moselano, que conocía las principales obras de San Jerónimo, desde los tiempos en que había ido a la escuela en Tréveris, y, además, su muy querido Erasmo había invocado a San Jerónimo como coadyuvante de su crítica de los delitos del clero y de la iglesia.

También aprovechó el Moselano la experiencia de un amigo para sus fines. En el diálogo V, refiere Juan que ha asistido a aquella afamada Universidad para aprender en ella el griego, pues en la escuela, cuando se presentaba alguna palabra griega en un texto latino, el maestro sólo decía que aquella era una palabra griega. Marco lleva al joven ávido de saber a casa del maestro (diálogo VI), que le pregunta de dónde es. El es de Aub, dice la respuesta, una ciudad de la Franconia oriental, no lejos de Würzburgo. ¿Cómo vino a pensar el Moselano precisamente en Aub? Al citar Aub, según él mismo dice después, quiso tributar un recuerdo a Gregorio Celio de Aub, muerto prematuramente.

La *laudatissima Academia*, en la que se dan lecciones de lengua y literatura griega, gracias a la munificencia del príncipe, es naturalmente, Leipzig. Pero ¿no estaba la Paidología destinada a escolares? Sin duda, pero esto no excluía que circunstancialmente se hablase también de la Universidad. Hay que tener siempre en cuenta que las fronteras entre la Universidad y la escuela de latín no eran entonces tan definidas como hoy.

La primera edición de la Paidología ofrece poca doctrina directamente pedagógica. Evidentemente, el autor parte del acertado punto de vista de que se debe evitar

que los muchachos pierdan la afición al libro por insistentes predicciones de moral. Deja a un lado la teoría y prefiere dar escenas de la vida escolar. Diálogos como el quinto, que se refiere a la enseñanza del griego, o como el noveno, que se ocupa de las lecturas del próximo semestre, son los únicos de su género. Conviene detenerse un momento sobre las opiniones de Moselano, respecto a los autores apropiados para las lecturas de escuela. Se comprende, desde luego, que recomiende a Terencio, Virgilio y Cicerón, como también que cite expresamente el *Enchiridion Militis Christiani*, cosa muy explicable en un admirador de Erasmo. Por Prudencio, el poeta favorito de la escuela de la Edad Media, tenía el Moselano especial predilección; él pudo, cuando escribió la Paidología, haber trabajado ya en la edición del *Cathemerinon*, que apareció en 1522. No es nada antihumanista esta predilección por un poeta antiguo cristiano; pero es casi peculiar de la primera generación humanista. Con ella está también de acuerdo Moselano, cuando destierra de la escuela a Catulo, Tibulo y Marcial. Este rigor produjo protestas. Inmediatamente después de la aparición de la Paidología, Hegendorfino rompió una lanza a favor de los elegíacos, sin nombrar al Moselano, pero aludiéndole inequívocamente. Hay que advertir que Hegendorfino no estaba libre de animosidad contra él; pero es indudable que en esta cuestión pensaba a la moderna. Slurm, por ejemplo, hizo leer en la escuela los «carmina púdica» de Catulo y Tibulo; tampoco Melanchton estaba contra ellos en oposición a lo que sostenía Lutero. Todos los humanistas están de acuerdo en rechazar a Apuleyo, a causa de su supuesto latín africano, mientras que la sabiduría sin gracia y retocada de Marciano Capella encuentra entre los pensadores humanistas muchos defensores, aun a principios del siglo XVI.

Casi siempre hablan los alumnos de cosas ajenas a la escuela. Lo que al alumno alegra, lo que le preocupa son motivos de conversación. Son tratados todos los acontecimientos que interrumpen la marcha

uniforme de la vida de la escuela. Una boda, un entierro, un reparto de carne, un baño gratuito... cosas tan importantes no pueden pasar en silencio. O bien se trata de una función de equilibristas o gimnastas del circo, de una representación de la pasión. Muy especialmente son objeto de los diálogos del Moselano las fiestas eclesiásticas y las escolares; allí se habla de la Navidad y la Pascua, de la Candelaria, el Viernes Santo y el Corpus. En la víspera de la fiesta de San Martín se reciben regalos y se come bien. ¿Pero no es pecado, el día antes de la fiesta de Santa Catalina, tomar su almuerzo con toda tranquilidad de espíritu? ¿O es que ocurre con esto como con los cirios en la fiesta de la Virgen, que es posible alcanzar también la salvación sin este ritual?

Pero estas fiestas, aun siendo tan alegres, tienen también su parte sombría. Así, antes de la fiesta de San Gregorio, hay que acudir a la confesión; la fiesta de San Nicolás, en la cual se elige obispo a un muchacho, es muy bonita; pero esta aparente dignidad no es muy codiciada por los alumnos, por exigir mayor trabajo escolar. Además, hay cierto respeto digno de notarse hacia las costumbres populares, cosa que se advierte con bastante frecuencia en una parte de los humanistas. El fin principal que persigue el Moselano al tratar estos asuntos es buscar materia de conversación para su objeto.

Más tarde, cuando ya la Paidología había alcanzado algunas ediciones, debió pensar que en ella se hablaba demasiado de fiestas y juegos, y que había que reforzar un poco el elemento instructivo, que deliberadamente aparecía relegado a segundo término, porque en la edición de 1520, añadió notas marginales y dos nuevos diálogos. Uno de éstos contiene advertencias contra el aprendizaje de memoria de discursos ininteligibles, y en él se indica que no basta comprender el sentido de los clásicos, sino que hay que imitarlos en la palabra y en la acción. Lo que el Moselano propugna aquí es la doctrina de la verdadera imitación; en el prólogo de la obra combate la de la falsa imitación, de-

bida a Quintiliano, que tan gran influjo ejerció en el humanismo, y que se encuentra reiteradamente aludida y comentada desde la época del Petrarca. Es significativo que precisamente este diálogo del Moselano se haya incluido más tarde en una antología pedagógica.

(Concluirá.)

LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL⁽¹⁾
por Ed. Claparède.

(Continuación.)

§ 3.—Diferencias individuales,
tipos mentales.

Los alumnos de una clase difieren unos de otros. Todos lo sabemos. Pero ¿en qué medida difieren? ¿En qué, exactamente, consisten estas diferencias? ¿Qué importancia tienen para la práctica de la enseñanza? En eso, también, las numerosas investigaciones de los psicólogos deberían ser corroboradas por observaciones escolares.

No hace mucho tiempo que la psicología se ha interesado en la psicología de las diferencias individuales. Galton, es cierto, desde 1885, había reunido documentos sobre las variedades de imaginación, de temperamento, etc. Pero sólo fué con Binet, desde 1896, cuando se persiguieron, con ardor, investigaciones en este interesante dominio.

Estas investigaciones han puesto en claro las diferencias psicológicas, a veces muy grandes, existentes entre dos niños de la misma edad y del mismo medio. Y se comprende mejor que antes la necesidad de una enseñanza que tenga en cuenta, más de lo que se ha tenido hasta ahora, las particularidades individuales. No se trata de abandonar la enseñanza colectiva, que tiene grandes ventajas desde el punto de vista social, sino de ajustar esta enseñanza colectiva a las diversas formas de espíritu que deben recibirla.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Los individuos difieren, sea por la calidad de sus procesos psíquicos, sea por la mayor o menor capacidad de sus funciones mentales. Nos esforzamos, por lo demás, en reducir tanto como es posible los problemas cualitativos a problemas cuantitativos, que permiten expresar las diferencias comprobadas bajo forma numérica.

¿Cuál es la causa de las diferencias individuales? ¿Es el medio o es la herencia? ¿Puede la educación modificar las aptitudes de un individuo, o son éstas casi inmutables? Se concibe la importancia de preguntas de ese género. Ribot estima que la educación no ejerce su acción sino sobre las naturalezas medianas; sobre las muy inteligentes, sobre las muy ininteligentes, la educación no tendría influencia. Es la herencia sola la que determinaría la naturaleza o la extensión de sus capacidades. Esta manera de ver parece asaz plausible. Por lo demás, las investigaciones estadísticas recientemente hechas por la escuela galtoniana, bajo la dirección de Pearson, en Londres, demuestran cada vez más cuán grande es la influencia de la herencia. A tal punto, que diversos sabios, tomando nuevamente la idea de Galton, se han preguntado si el mejor modo de desarrollar las aptitudes de la raza no sería operar una especie de selección entre los individuos que la perpetúan. Han fundado, con este fin, una nueva ciencia, la *eugénica*, cuyo objeto es el estudio de los factores físicos o intelectuales de la raza. En lugar de tomarse mucho trabajo para educar niños inteligentes o anormales, disminuyamos las probabilidades de nacimiento de esos individuos; tal es el programa de la eugénica, que se podría resumir en el adagio conocido: prevenir vale más que curar.

Estas preocupaciones no son, propiamente hablando, de orden escolar. Y, no obstante, los maestros deberían seguir los trabajos muy interesantes de los eugenistas, que descubren los factores de degeneración y las condiciones de regeneración. Cuando se vé cuál es la parte considerable de la herencia en la constitución intelectual o moral de un niño, se tiene más indulgencia hacia sus faltas o sus vi-

cios, y se le considera con otros ojos: en vez de preguntarse si un niño no *quiere* hacer tal o cual cosa, hay que preguntarse primeramente si *puede* hacerla.

Pero ¿por qué algunos niños no pueden hacer lo que otros pueden? Aquí entramos en el problema, oscuro entre todos, de la estructura de las aptitudes y de la individualidad. Cuando un niño es inapto para algo, ¿cuál es la rueda que sería preciso modificar para transformar esta incapacidad en aptitud? ¿Cuáles son, por ejemplo, los elementos constituyentes de la aptitud para el dibujo? ¿Por qué unos dibujan sin trabajo, en tanto que otros no lo consiguen sino con dificultad, y algunos no lo consiguen absolutamente? ¿En qué elementos se resuelve la aptitud matemática o el talento literario?

Para resolver problemas de este género, es necesario inmenso número de observaciones y de experimentos, pues empleando el método estadístico es como se podrá descubrir cuáles son las constelaciones de procesos que se encuentran con mayor frecuencia en los individuos que manifiestan tal o cual aptitud. Los maestros estarían en condición de colaborar a investigaciones de ese género, puesto que tienen constantemente ocasión de comparar entre sí a sus alumnos y de apreciar sus aptitudes por las notas escolares. El problema es determinar cuáles son las aptitudes que van generalmente juntas, y descubrir el factor común que engendra esas diversas aptitudes. En otros términos, y desde el punto de vista didáctico, el problema es saber si hay que cultivar cada aptitud separadamente, o bien si existen ciertos factores psicológicos generales (como, por ejemplo, la atención) cuyo ejercicio tenga influencia sobre todas las aptitudes a la vez.

Sea lo que fuere, los niños presentan aptitudes diversas, y hay motivo para pensar que, en total, es más provechoso desarrollar las aptitudes manifestadas por un niño que querer ejercitar en él aptitudes que no tiene.

El individuo es, sobre todo, educable en el sentido de sus aptitudes naturales, y de

éstas es de las cuales la educación debe tratar de sacar partido.

Pero ¿cómo determinar esas aptitudes individuales? Para conseguirlo, los psicólogos han imaginado pruebas de diverso género, a las cuales se da el nombre de *tests mentales*. Un *test* es una prueba, un experimento que tiene por objeto revelar o medir una aptitud, un carácter individual. Hay *tests* de memoria, de imaginación, de cálculo, de inteligencia, etc.

Un ensayo o prueba que es muy fácil de ejecutar en clase de una manera colectiva, y que recomiendo calurosamente a todo maestro, es el que consiste en poner en claro los tipos intelectuales de los alumnos tales como se revelan en la *descripción de una imagen*. Cuélguese de la pared un cuadro que no haya sido aún comentado delante de los niños, que sea nuevo para ellos, y pídaleles que lo describan, sin darles indicación más precisa, de manera de dejar campo libre a las inclinaciones literarias de cada uno. Las composiciones así hechas revelarán diferencias muy grandes de tipos mentales.

Se comprobará en seguida que los niños se subdividen en dos grandes tipos generales, según la actitud que han tomado respecto a la imagen que han de describir. Los unos atestiguan una actitud *objetiva*, es decir, que se limitan a enumerar o a referir lo que se halla efectivamente en la imagen. Los otros, por el contrario, manifiestan una actitud *subjetiva*; es decir, que no toman la imagen más que como punto de partida, como pretexto para una composición de imaginación o para reflexiones estéticas, morales o de erudición. Estos dos tipos, objetivo y subjetivo presentan, a su vez, variedades: tipo enumerador, tipo descriptivo, tipo narrador, tipo poético, etc.

Binet, que había imaginado este experimento (1), hizo describir a algunos niños, entre otras cosas, un cigarrillo. He aquí algunas de las descripciones que obtuvo:

Tipo descriptivo (observación minucio-

sa, pero sequedad en la descripción): «Un cigarrillo se compone de tabaco de color moreno rubio, enrollado en papel fino y transparente: el todo forma un cilindro largo y delgado. El tabaco excede un poco las extremidades del papel y sale del cilindro del papel».

Tipo observador (tendencia a juzgar, a interpretar lo que se ve): «Un cigarrillo que debe haber estado en el bolsillo sin envoltura, porque parece algo apretado, y porque el tabaco sale de ambos lados. Creo que es bastante fuerte, a causa del matiz oscuro del tabaco; parece haber sido liado con la mano, pues no encuentro marca; me recuerda que el tabaco es, desgraciadamente, tan caro en Francia...»

Tipo erudito (el sujeto dice lo que se le ha enseñado sobre el cigarrillo; da una lección): «Hémos aquí en presencia de un cigarrillo; veamos de qué está formado: Ante todo, la cubierta exterior, es de papel muy ligero, llamado de seda. Después, en el interior, está el tabaco. El tabaco es un producto que se da en todas partes, en los climas templados y en los cálidos; se cosechan las hojas de este arbusto, que, después de una preparación que dura alrededor de cuatro años, son entregadas al público bajo forma de polvo...» etc. (la lección continúa).

Tipo imaginativo (negligencia de la observación, predominio de los recuerdos personales, emotividad):

«Este es un cigarrillo; es fino, redondeado, algo arrugado. Las arrugas le dan un carácter de desenvoltura elegante. ¿Es por sí mismo, o por los recuerdos que evoca, por lo que tiene algo de travieso o procaz? Ese cigarrillo sobre la mesa sólo me hace pensar en el colegial de mala conducta que va a fumar un cigarrillo en un rincón en el fondo del patio...»

He ahí ejemplos típicos. Se encuentran, por lo demás, descripciones de tipo mixto, que contienen elementos de observación y de imaginación. Por otra parte, según la naturaleza del objeto a describir, las descripciones eruditas, o, por el contrario, poéticas, serán más frecuentes. Un termómetro sugiere más una composición de

(1) Binet, «Description d'un objet,» *Année psych.* III, 1897.

erudición que una imagen que representa paseantes a la claridad de la luna. Será, pues, necesario, procurar que los alumnos hagan cierto número de descripciones diversas para determinar un tipo mental. Un solo experimento no prueba nada, y sólo cuando un alumno manifiesta varias veces el mismo tipo de descripción se puede sacar como consecuencia, que existe en él un tipo individual auténtico (1).

Desde el punto de vista escolar, un experimento de ese género tendrá la ventaja de informar muy rápidamente al maestro respecto a los tipos con que tiene que tratar. Es evidente que la acción de un maestro es tanto mayor cuanto mejor conoce a sus alumnos y penetra mejor el género de espíritu de cada uno de ellos. La prueba de descripción de imagen o de objeto, si se hace al principio del año escolar, abreviará mucho el tiempo necesario al maestro para trabar conocimiento con sus nuevos discípulos. Podrá, también, revelar sorpresas. Se descubrirá en tal alumno, que se creía era distraído y soñador, cualidades insospechadas de precisión, o, por el contrario, reflexiones morales o estéticas en un niño al cual se creía incapaz de recogerse dentro de sí mismo.

Sería muy de desear que se lograra conocer mejor la individualidad y la capacidad de los alumnos, no sólo respecto a su instrucción o educación, sino también en cuanto a los consejos que hay que darles relativamente a la *elección de una carrera*. Es ésta también una cuestión del resorte de la escuela, o, por lo menos, debería serlo. La escuela prepara a los niños para la vida. Pero junto a postulados generales de esta preparación, que la escuela, es cierto, debe esforzarse ante todo en satisfacer, no es quimérico esperar que ella podrá, así, preparar a los individuos para las situaciones sociales que son más aptos para ocupar.

Es trágico, a menudo, ver los pesares que algunas carreras reservan a los que

las han abrazado sin estar hechos para ellas. Esta es, seguramente, una cuestión muy delicada; entretanto, el niño, como se ha dicho, es el padre del hombre, y las aptitudes que manifiesta un niño son habitualmente los gérmenes de las que manifestará toda su vida.

Los maestros podrían llevar a este estudio una contribución preciosa, investigando si los gustos o los intereses de un niño se modifican en el curso de su vida escolar. Bastaría examinar, según las clasificaciones escolares o las del examen, en qué proporción los adolescentes permanecen fieles a sus inclinaciones de otrora. ¡Cuántas conclusiones interesantes resultarían de un estudio sistemático de los archivos de una escuela!

Se ha fundado en Boston, en 1906, un *Vocation Bureau*, que tiene por fin aconsejar a los jóvenes en la elección de una carrera según sus caracteres psicológicos, y según los documentos que se han obtenido sobre su pasado, especialmente sobre su vida escolar. Esta oficina sostiene relaciones seguidas con los órganos escolares, y éstos, a su vez, se mantienen en contacto con los padres, y los interrogan acerca de la profesión hacia la cual desean dirigir a sus hijos, y acerca de los motivos por los cuales desean que sigan esta profesión. La oficina, en fin, inquiere alrededor de las empresas industriales, manufactureras, etc., preguntándoles qué clases de obreros desean, qué calidades físicas o psíquicas deben, sobre todo, presentar estos obreros en vista de su trabajo. La oficina se esfuerza así en colocar al *right man int the right place* (1).

En mi opinión, preocupaciones de ese género, aunque sorprendentes a primera vista, no tendrían nada de deprimente para la escuela. Por el contrario, entraría con ello en relaciones más estrechas con la vida social, y de esa manera de hacer extraería cantidad de sugerencias interesantes. Esta actividad no dejaría de repercu-

(1) Para más detalles sobre este punto, véase mi artículo «Les types psychologiques et l'interprétation des donnés statistiques» *Internm. de los educacionistas*, 1915.

(1) Véase las obras de Parsons, *Choosing a vocation*; de Bloomfield, *Vocational guidance of youth*, aparecidas recientemente en Boston.

tir ventajosamente sobre sus programas adaptándolos cada vez mejor a las necesidades de la sociedad. La escuela se convertiría así en lo que no es todavía en medida suficiente, en un factor del progreso social.

No entiendo, por lo demás, que la escuela deba transformarse en aprendizaje profesional. Al hablar de adaptación social, al desear que la escuela se preocupe de las cualidades requeridas en las carreras comerciales o industriales, pido que desarrolle las funciones mentales en sus relaciones con la acción, y que se inspire en la práctica de la vida para organizar un programa de desarrollo del espíritu y de las cualidades morales; en una palabra, que no acentúe, como lo hace, su obra en el saber libresco, sino en los elementos de la acción.

Tengo, precisamente, ante mi vista, un fragmento de las respuestas dadas a la Oficina de Boston por una manufactura de calzado. Las cualidades requeridas para los obreros son, ante todo, cualidades generales, como la habilidad manual, la atención (para evitar los accidentes de las grandes máquinas), la honradez, etcétera. El principal inconveniente del trabajo de fábrica es su monotonía. Es esta monotonía la que a menudo parece odiosa a los obreros, y los deprime. Trataríase, pues, de proveer a los futuros obreros de una vida interior suficientemente rica para que puedan hallar en sus pensamientos y en sus recuerdos una fuente de ocupaciones o de distracciones capaces de atenuar el fastidio del trabajo automático.

La psicología individual plantea también el problema de los supernormales. Hasta aquí, la escuela no hace nada por los individuos que sobrepasan la mediana; ningún régimen especial les está reservado. Deben seguir a los otros, en tanto que podrían precederlos; deben reglamentar sus pasos por los de sus discípulos menos bien dotados.

Esto es inadmisibile. Al proceder así, al no favorecer el desarrollo de los bien dotados, la escuela demuestra que todavía no se ha formado una conciencia precisa

de sus deberes sociales. La formación de una selección es necesaria, sobre todo en las democracias. Nuestro colega M. Milliond lo hacía notar, con razón, en el Congreso pedagógico de 1914 en Lausana:

«Deberíamos distinguir mucho más temprano de lo que hacemos entre los que pueden ir rápidamente y lejos y los que no pueden. La democracia, más que cualquier otro régimen, tiene necesidad de selección. Para la formación de una selección *en el pueblo* no hacemos casi nada, ¡Ojalá no suframos por ello muy pronto y muy cruelmente!»

Es cierto que los Gobiernos democráticos, responsables ante sus electores, no tienen mucho interés en favorecer la formación de selecciones; pues una selección tiene evidentemente el espíritu más crítico, y se da cuenta más fácilmente que el gran montón, al cual se puede hacer creer lo que se quiere, de las faltas cometidas por sus mandatarios.

Por lo demás, es preciso confesar que el estudio del niño que excede a lo normal no hace más que empezar, y que conocemos mal todavía lo que caracteriza al verdadero supernormal, aquel cuya precocidad o talento anuncia una superioridad real que el porvenir no desmentirá. Por otra parte, se trata de distinguir la *supernormalidad general* (superioridad en toda la línea) y la *supernormalidad limitada* a algún talento o aptitud particular (aritmética, dibujo, música, etc.). Por el momento, tratemos de no cortar las alas, por un régimen escolar inoportuno, a esas jóvenes inteligencias que sólo piden, para tomar vuelo un poco de iniciativa y de libertad.

§ 4.—La edad y el desarrollo.

Las técnicas mentales varían con la edad. Para resolver un problema que se le plantea, un niño no se conduce de la misma manera que un adulto. Pero, ¿en qué, exactamente, consiste la diferencia? Esto es lo que es más difícil decir. La diferencia es, más o menos, la siguiente: el adulto razona, en, tanto que el niño tantea, ensa-

ya, hasta que encuentra. Dése un *puzzle* a un adulto y a un niño, y nos daremos cuenta de la diferencia en la técnica empleada para reconstituir la figura. No obstante, si se va al fondo de las cosas, se comprueba que la diferencia en cuestión no es esencial; en uno y otro caso hay titubeo: el razonamiento mismo no es más que un tanteo, sólo que es un tanteo abreviado, de una parte, porque utiliza conceptos, ideas generales; por otra, porque está guiado por una experiencia más rica y una intención más experta.

En el niño, el pensamiento utiliza al principio, a guisa de ideas generales, representaciones particulares, no depuradas de sus elementos contingentes, lo que tiene por inconveniente introducir en el razonamiento elementos sin relación con la solución del problema planteado. Un muchachito al cual se anunciaba que se había convertido en tío, respondió: «Pero no, no soy tío, no tengo barba». El razonamiento, desde el punto de vista formal, es correcto. Su inepticia proviene sólo de que este niño no había depurado suficientemente la idea de «tío» de sus contingencias; hacía de la barba un elemento esencial de la calidad de tío. En otros términos: no había *abstraído* la idea de tío de las imágenes concretas que su observación le había procurado.

La escuela, me parece, no ha encarado netamente el problema del cultivo del pensamiento; está preocupada antes de todo de la adquisición de los conocimientos. Por lo demás, estos dos problemas están ligados uno con otro, y es siempre, a fin de cuentas, para adquirir un conocimiento para lo que el individuo piensa. En la escuela infantil, es cierto, gracias a las lecciones de cosas, y a los interrogatorios que las acompañan, se estimula al niño a pensar. Pero, más tarde, este procedimiento cede el puesto a la enseñanza de verdades hechas. Es cierto que el pasaje de las formas inferiores a las formas superiores del pensamiento es un proceso natural que se realiza poco a poco con la edad. No es ello impedimento para poner más a menudo al niño en situaciones que le obliguen a

pensar por sí mismo para responder a las cuestiones que estas situaciones hubieran planteado a su espíritu.

Por otra parte, la enseñanza debería tener más en cuenta la diferencia entre la técnica de pensamiento del niño y la del adulto. Ahora bien; con harta frecuencia se impele al niño a pensar según las vías de la razón adulta, y no según las que le son apropiadas. El resultado de ello es que el niño no piensa nada absolutamente; lo mismo que no respiraría absolutamente nada un renacuajo al cual se obligase a respirar con el auxilio de pulmones (que no tiene), en lugar de servirse de sus branquias.

En otros términos, y para decir todo en dos palabras, nuestra didáctica debería adoptar el punto de vista *psicológico y genético*, en vez del punto de vista *lógico*, que es aquel en que se coloca casi exclusivamente. El punto de vista lógico, en efecto, es el de los conocimientos *ya adquiridos*, y alineados *después* en un orden satisfactorio a las exigencias del pensamiento adulto más riguroso; el punto de vista psicológico es el de la *adquisición misma* de estos conocimientos, es el punto de vista del espíritu que tiende hacia un fin, que busca, que elige, que imagina y controla, en una palabra, que progresa pasando de un estado de inadaptación y de impotencia a un estado de adaptación y de dominio de la situación. Ahora bien; por cuanto la inteligencia no se desarrolla sola, colocando al niño en circunstancias conforme a las exigencias del punto de vista psicológico es como se favorecerá su crecimiento. Al punto de vista estático y dogmático, conviene sustituir el punto de vista dinámico y funcional.

Un error que se comete con frecuencia, porque, justamente, se descuida el aspecto psicológico, es creer que lo que es objetivamente más sencillo, más abstracto, está más fácilmente al alcance del niño que lo que es más complejo. Pero lo que es lógicamente más simple no es lo que, *psicológicamente*, es lo más simple. Para el niño, un objeto, en toda su complejidad concreta, es realmente más simple; es de-

cir, su conciencia lo comprende más fácilmente, suscita más su interés, tiene más significación que una abstracción. Así, una locomotora interesará al niño más que las leyes de la palanca; un gato vivo, más que una vértebra de gato, etc.

El buen Froebel también, aunque fuese bajo tantos respectos un excelente conocedor del alma infantil, había cometido el error en cuestión, cuando proponía como primer «don» para el niño la esfera o el cubo. Se figuraba que el alma de los niños, por ser aún simple, tendría más facilidad para percibir formas simples, y, siendo la esfera la forma más simple del mundo exterior, desde el punto de vista matemático y lógico, debía ser el objeto que estimulase en más alto grado el interés y los procesos intelectuales del niño. Pero ¡quién no sabe que, a éste, el menor insecto le interesa mucho más!

En muchas escuelas se ve, bajo pretexto de lógica, probablemente, las lecciones de física preceder a las lecciones de biología; la mineralogía presentada antes que la botánica, y ésta, antes que la zoología; la anatomía enseñada antes que las costumbres de los animales. Ahora bien; para el niño, el mundo animado es una fuente de interés y de pensamientos mucho más rica que el mundo inanimado. La enseñanza del dibujo ha cometido largo tiempo la misma falta, de la cual, por los demás, comienza a corregirse: las lecciones empezaban por dibujos lineales y geométricos, después se pasaba a decoraciones de yeso. Ahora bien; por instinto, el niño comienza por dibujar monigotes y escenas complicadas; son los problemas de acción o de imaginación que se le plantean; la escuela debería limitarse a habilitarlo para resolver lo mejor posible esos problemas, más bien que ejercitarlo en técnicas que no responden para él a la satisfacción de ninguna necesidad interior.

La redacción de muchos manuales puestos en manos de los niños participa asimismo de esta creencia, de que lo que es lógicamente simple es más fácilmente aceptado por el espíritu del niño que lo que es más complejo. Un manual de historia, por

ejemplo, será redactado bajo una forma abreviada; no se entrará en pormenores, limitándose a la enumeración de los hechos principales, y se creará que, mientras más corto es el libro, mejor se lo asimilará el niño. Indudablemente, no se puede menos de aplaudir los esfuerzos de los que tratan de disminuir el tamaño de los manuales, pero con una condición, y es que esta disminución recaiga sobre los hechos mismos cuya memorización se reclama, y no sobre los detalles pintorescos que rodean a esos hechos, que los sitúan, que les dan vida y movimiento a los ojos del niño. Ahora bien; a mi ver, la reducción de ciertos manuales, que parece tan plausible a primera vista, no alcanza, en realidad, más que a los elementos que justamente hubiera sido preciso desarrollar y multiplicar, en tanto que no nos perdonan ninguno de esos hechos numerosos que se ha podido fácilmente dejar en la sombra.

El detalle, lo pintoresco, es, pues, a menudo, indispensable al niño para que se interese en la base misma del acontecimiento que se le quiere inculcar. ¿Habría quedado algo, en nuestra memoria, de *Robinson Crusoe*, de *La vuelta al mundo en 80 días* o de *Las desgracias de Sofía*, si se nos hubiese dado bajo forma de un resumen de 20 líneas las numerosas aventuras que llenan estas obras que han encantado nuestra infancia?

La escuela prevé, entretanto, el cultivo del razonamiento. La traducción latina, los problemas de aritmética, por ejemplo, están, sobre todo, destinados a estimular el razonamiento. Puede uno preguntarse, sin embargo, si los trabajos de ese género son presentados al alumno de manera que haga progresar su aptitud para pensar tanto como sería posible. Para una gran parte, en estos trabajos, se acentúa las exigencias sobre la memoria solamente; traducir es, sobre todo, acordarse de las palabras; se disculpa al alumno que no comprende el giro de la frase; pero se es implacable con él si ha olvidado el sentido de una palabra. Lo mismo en aritmética, se trata con la mayor frecuencia de recordar ciertas reglas o fórmulas, que se aplican entonces

automáticamente, sin saber por qué. Se descuida atraer la atención del alumno sobre las técnicas mentales (observación, comparación, abstracción, hipótesis, control, etc.) que intervienen en el pensamiento; se le aplica una mala clasificación cuando ha fracasado en un problema, o se le demuestra por qué sucesión de cálculos puede ser resuelto dicho problema; pero no se le enseña por qué serie de indagaciones mentales hubiera podido su espíritu lograr engendrar esta necesaria sucesión de cálculos.

Sería, pues, muy importante a la didáctica conocer la manera en que varían las técnicas mentales según la edad, por una parte, para apropiarse a ella el método de enseñanza, y hacer esta enseñanza lo más provechosa posible; por otra parte, para comprometer poco a poco, y con buena razón, al alumno en técnicas más complicadas, que se harían claras a su conciencia (1).

Una cuestión interesante y todavía poco estudiada es la de las relaciones entre *la edad y la aptitud*. ¿Cuál es, para cada edad, el grado natural de desarrollo de cada función mental? ¿En qué medida, por medio del ejercicio o de la educación, se puede exceder ese grado natural? En fin, si un niño está muy bien dotado para cierta actividad, ¿será preciso decir que está adelantado para su edad, o sólo que es superior a la medianía de los de su edad, pero sin que esta superioridad pueda ser traducida en cierto número de meses o de años en adelanto de edad? De igual modo, a un niño que está debajo de la medianía, ¿debe considerársele como ininteligente o como atrasado? Me limito a plantear estas cuestiones, en la esperanza de que los maestros querrán interesarse en ellas y proporcionar elementos de naturaleza capaz de resolverlas.

(Continuará.)

(1) Sobre la psicología del pensamiento, véase a Dewey, *How we think*, Boston, 1910; o también a Miller, *The psychology of thinking*. Nueva York, 1909. Estas excelentes obras consideran el pensamiento del niño y contienen sugerencias pedagógicas.

CAJAL Y SUS PENSAMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN

por Modesto Bargalló,

prof. en la Escuela Normal de Guadalajara.

La dificultad de individualizar el hecho educativo conduce a identificar la educación en la vida continua, transformación que jamás toma idéntico aspecto en dos individuos: «Nadie se baña dos veces en el mismo río», dijo Heráclito. Por esto, si algo hay que pueda servirnos de base para formular científicamente normas generales que rijan—o que sean realizadas por, que diría Bartroux—los hechos educativos, son los actos, nunca repetidos, que se han considerado educativos; más exactamente: los esfuerzos calificados de educadores. Podemos negar la eficacia y hasta la posibilidad de la educación; pero no podemos ignorar que han existido y existen esfuerzos dirigidos a educar. Y, según dice Cellérier, si queremos formar ciencia pedagógica, debemos sacarla de la experiencia (*Bosquejo de una ciencia pedagógica*, 1918, páginas 26-29.) Los que pretenden experimentalmente construir la pedagogía no admiten que se la derive de las concepciones filosóficas: debe hacerse a partir de los hechos, en vez de segregarse, como un corolario de una concepción apriorística; Cellérier está entre ellos. No obstante, otros experimentadores, como Neumann (*Experimentelle Pädagogik*, 1913, primer tomo), observan que no todas las cuestiones de educación pueden tratarse experimentalmente; entre ellas, las que concierne a los fines de la educación y de la enseñanza, que deben buscarse en otras disciplinas: la política, la ética, la economía, etc. Colocándonos en el campo de la experiencia, es difícil separar en nosotros los esfuerzos educativos del fin que les hayamos asignado, según nuestra concepción de la vida.

En la experiencia educadora entran las biografías de grandes hombres, de vida intensa y renovadora. Porque una biografía, y sobre todo una autobiografía, no es sólo una descripción de un caso práctico de educación, sino también una reflexión sobre cómo podría haberse modificado o

cambiado dicho caso práctico; es, pues, una experiencia muy completa, ya que nos da una realidad y una aspiración, manifestaciones ambas muy humanas.

* * *

El último libro de Cajal es un complemento de su autobiografía *Recuerdos de mi vida*, por contener reflexiones, pensamientos y confesiones sugeridas durante su vida de investigador y maestro. *Chácharas de Café, Recuerdos de mi vida y Reglas y consejos sobre investigación biológica*—el libro sin par de educación de la voluntad—encierran los datos necesarios para pretender señalar los trazos fundamentales del sistema pedagógico de Cajal con los móviles que lo han engendrado y los principios que lo guiaron. Nosotros nos atrevemos a pedir al sabio, ya que nos promete, como síntesis de sus investigaciones, estudios sistemáticos, filosóficos, nos dicte también, ordenadamente y de manera sistemática, normas de conducta y de enseñanza humana: sería el mejor guía de pedagogía para todos los que nos preocupa la educación, y todos los jóvenes se lo agradeceríamos en el alma...

Mientras tanto, ensayemos una somera síntesis, en la que agrupamos, según las normas de todo sistema pedagógico idealista, los pensamientos, reflexión y consejos capitales de las obras citadas de Cajal.

I. *Sobre la naturaleza humana.*—Respecto de la naturaleza del hombre, Cajal es muy pesimista: la perversidad domina en nuestra especie: el mal es producto de una lucha de nuestra vida para nutrirse a expensas de las demás; «consecuencia ineluctable de la evolución» (*Chácharas*, página 114). «El hombre es el último animal de presa conocido» (frase estampada en la revista *España*, I, núm. 3, y mantenida en su última obra). Otras reflexiones son más atenuantes; pero éstas son de las últimas en el orden cronológico.

Con este concepto de la naturaleza humana es lógico que Cajal no pida, como Rousseau, para educar al hombre, los impulsos de la instintiva naturaleza; pide que

se le eduque según lo que cerebros y corazones privilegiados han construido y sentido: la ciencia y el arte. «Hay que vivir no conforme a los impulsos de la naturaleza, según afirmaban los estoicos, sino conforme a las normas de la ciencia y del arte, que son también, en definitiva, mandatos de la naturaleza, pero de una naturaleza iluminada por el conocimiento de sí misma.» (*Chácharas*, 107.)

II. *Contenido y estímulos de la vida.* Estas normas tan humanas, que encierran verdad y belleza, unidas a otros mandatos del corazón, el amor a lo justo y a la gloria, aplicadas fundamentalmente a una actividad inmensa supeditada a una idea grande; he aquí, según Cajal, el contenido de una vida que quiere superarse sin cesar, movida por el resorte supremo del sentimiento, regulada por el poder divino de la voluntad. Estas normas vibran potentes en todas las obras de Cajal. «De todos los irrefutables argumentos de la lógica científica triunfaron siempre los imperativos del sentimiento.» (*Chácharas*, 65.) «Si algo hay en nosotros verdaderamente divino, es la voluntad. Por ella, dominamos la naturaleza, nos imponemos a los hombres, desafiamos a la adversidad y nos superamos diariamente.» (*Chácharas*, 136.) «Heredé de mi padre el culto a la voluntad, la convicción de que querer es poder; que el esfuerzo enérgico y reiterado en una determinada dirección es capaz de modelar y esculpir desde el músculo hasta el cerebro, supliendo deficiencias de la naturaleza y domeñando hasta la fatalidad del carácter, que es el fenómeno más recalcitrante de la vida.» (*Recuerdos*, t. I, página 20.) «Las deficiencias de la vida son compensables mediante un exceso de trabajo. Es decir, que el trabajo sustituye al talento, o, mejor dicho, *crea* al talento. Quien desee firmemente poseer talento acabará por tenerlo...» (*Reglas y consejos*, 3.^a edición, pág. 49.) «A la voluntad más que a la inteligencia se enderezan nuestros consejos, porque tenemos la convicción de que aquélla, como afirma verdaderamente Payot, es tan educable como ésta, y creemos, además, que toda obra

grande, en arte como en ciencia, es el resultado de una gran pasión puesta al servicio de una gran idea.» (*Reglas y consejos*, 26.)

Cajal, como Pestalozzi y Schleiermacher, hace proceder de nuestras inclinaciones sentimentales, reguladas o ayudadas por la voluntad, los hechos de nuestra vida; y en manera alguna, con influjos intelectualistas sobre el sentimiento: así como para Herbart entender es querer, para Cajal querer es entender.

Para Cajal, como para los griegos, la vida ha de ser, pues, esencialmente humana: mientras dure nuestra vida no aspiremos más que al goce íntimo que todo trabajo o creación lleva: disfrutemos noblemente la vida, y para después de la muerte, pidamos únicamente reconocimiento a nuestras ideas y a nuestra obra.

III. *El problema de la muerte.*—Como persona de rectitud y honradez suma, que no ha malgastado su vida, que ha apreciado idealmente el tiempo con gran desinterés económico, Cajal mira reposadamente a la muerte. «Nadie puede vivir teniendo constantemente delante de los ojos el espectro amenazador de la muerte.» (*Recuerdos*, I, 82.) «Lo más triste de la vejez es carecer de mañana. Debemos, empero, los viejos reaccionar contra este desalentador sentimiento, no dejándole ascender desde el corazón a las manos. Si eres labrador, pide a Dios que te sorprenda la muerte plantando un árbol; si escritor, ruegale que la Implacable te sorprenda con la pluma vibrante, reclinada la cabeza sobre las albas cuartillas, el más bello de los sudarios.» (*Chácharas*, 47.) «No pensemos en cosas tristes. Preocupémonos de la vida, que es energía, renovación y progreso. Y continuemos trabajando. Sólo la acción intensa en pro de la verdad justifica el vivir y consuela el dolor de la injusticia.» (*Recuerdos*, t. II, pág. 581.)

Más, muchísimo más que la inmortalidad del espíritu le preocupa la de las ideas queridas, arrancadas de la naturaleza en una vida de enorme actividad. «Pidamos a Dios que nos conceda, al morir, como suprema gracia, el privilegio de contemplar

en visión sintética las flores recogidas por el camino de la vida y los gérmenes de ideas sembradas en las almas.» (*Chácharas*, 53.) «Sirvanos sólo de consuelo la esperanza de que lo mejor de nuestras ideas, es decir, lo más fuerte y vivo de nuestra personalidad, florecerá algún día en la conciencia de nuestros descendientes, aunque se olvide el origen, como la rosa opulenta ignora al humilde escaramujo de que desciende.» (*Chácharas*, 46.) «¿Será verdad que hemos perdido el tiempo acariciando vanas quimeras? Nuestras queridas ideas, ¿serán borradas implacablemente de los libros y de las almas?...»

¡Respetemos y admiremos en estos tiempos de bajas luchas materialistas y de rastro moralidad esas santas inquietudes del sabio!

IV. *Concepto de la educación.*—Lo que debe ser la educación para Cajal está ya en sus normas de vida, y no las sintetiza él mismo (*Chácharas*, cap. VIII): formación de «hombres completos, donde se junten las altas idealidades con la rectitud moral y la firmeza de carácter»; no de maniqués automáticos, sino de hombres de individualidad propia, capaces de esculpir o cincelar, no de moldear o vaciar; «desarrollar las manos en los dotados de mentalidad creadora y en prender alas espirituales a los sublimes obreros de la fábrica o del laboratorio». He aquí la concepción sintética del virtuoso, que los griegos ya consideraron como hombre poseedor de habilidades para la vida práctica y para la vida contemplativa o diagógica.

V. *Poder de la educación.*—¿Hasta qué punto el arte, la ciencia, la sociedad, el hombre, la naturaleza, puede influir sobre el individuo, esto es, educarlo? Para Cajal, como para Schopenhauer, la educación tiene poder muy limitado, principalmente en el aspecto moral: «La educación y la ley corrigen algo este fondo bestial (del hombre), sin desvanecerlo enteramente» (*Chácharas*, 131); «Difícil es el arte de tratar a los hombres. El *homo sapiens*—vamos al decir—es un mamífero salvaje, cruel y egoísta; sin embargo, tiene algunos buenos momentos en que se olvida

de sí mismo. Aprovechémoslos para domarle, instruirle y persuadirle.» (*Chácharas*, 190.)

VI. *Proceso de la educación.*—En cuanto al proceso general que puede seguirse para tratar de conducir al hombre perverso—el niño, para Spencer, es un pequeño salvaje—al hombre virtuoso, completo, está condicionado en Cajal por su concepto pesimista de la naturaleza humana y por su idea del hombre como una variedad irreductible: «Cada hombre constituye una variedad irreductible, así en lo físico como en lo moral y en lo intelectual. Todos somos en realidad seres privilegiados. Jactémonos con orgullo de ser únicos, y de que el molde específico en que la naturaleza nos vació fué roto en el instante de nacer.» (*Chácharas*, 121.) «Nuestra vida constituye un hecho nuevo, como nuestra fisonomía dibuja un rostro original... Sintamos orgullo al pensar que nuestra trayectoria individual, al modo de los astros, sigue en el espacio y en el tiempo un camino que ningún otro ser recorre.» (*Chácharas*, 170.) Consecuencia de esta concepción es dar al niño en el proceso de su educación cierta fatal libertad, no por ser éste bueno en sí, sino por ser irreductible su naturaleza. El educador con el ejemplo y por medios adecuados influirá en el individuo—entiéndase niño o joven, casi siempre—, para contribuir antes que todo a la formación de su voluntad.

Esta voluntad formará luego, por autodidaxis, el hombre completo, el verdadero individuo humano: «En realidad, cada hombre cultivado contiene dos individuos de valor muy desigual: el *automático*, modelado por el rebaño, y el *independiente*, forjado por el autodidactismo y la autorreflexión. Sólo este último merece la designación de individuo, porque sólo él es susceptible de aportar algo al acervo común de la cultura.» (*Chácharas*, 143.) En estas reflexiones está claramente representado el puro individualismo de Cajal.

Y en todo influjo educador no debe perderse nunca de vista lo que Cajal llama la *ley de la inversión de los efectos.*

«Esta ley que padres y maestros debieran tener muy presente para no extremar cierta tesis ni imponer con celo exagerado determinados gustos e inclinaciones explica cómo los pensadores más osados y los revolucionarios más temibles han salido tan a menudo del seno de las Corporaciones religiosas.» (*Recuerdos*, I, 9.)

VII. *Medios de educación.*—Para Cajal, la educación fundamentalmente debe dirigirse a la voluntad: voluntarista, como Wundt, estriba los medios de educación en los estimulantes, despertadores de sentimientos que conduzcan a la acción, al acto de la voluntad. Hay que sugerir en el hombre el sentimiento de una satisfacción futura elevada que le proporcione un noble bienestar: «He aquí el grave problema de la educación. No basta enseñar, sino que es preciso infundir pasiones elevadas, vocación y amor a la Ciencia y culto a sus hombres. Pero ¿cómo se crea esta vocación por la Ciencia?... A nuestro juicio, la voluntad obra en el joven a impulsos de la representación anticipada del placer moral que va asociado a todo triunfo intelectual.» (*Reglas y consejos*, 72.) Este impulso de hacer las cosas por el placer o goce que puedan proporcionar es una noble aspiración, humanamente utilitaria: así el deber, como en todo principio eudomonista, se cumple sin gran esfuerzo.

¿Qué acicates, qué medios emplearemos, según Cajal, para despertar estos sentimientos y lograr que se conviertan en voluntad? La contemplación de la Naturaleza, el amor a la verdad, a la gloria y a la Patria: Estas normas despiertan santa emulación en el individuo. «Juzgo completamente necesario que el maestro, si quiere evitar la esterilidad de sus afanes, se rodee de esos espíritus generosos, tan sensibles al aguijón de la gloria como entusiastas de la Naturaleza. En nuestro sentir, el hombre vale mucho menos por su entendimiento que por sus pasiones.» (*Reglas y consejos*, 70.) En el hombre hay dos resortes que obran principalmente en el investigador, con desusado valor: «el amor a la verdad y la pasión por la gloria.» (*Reglas y consejos*, 67.)

«Pasiones de este género (el patriotismo) no se discuten: se aprovechan, porque constituyen inapreciables depósitos de energía viril y de sublimes heroísmos. Misión de los Gobiernos e Instituciones docentes es canalizar, domar esta admirable fuerza, aplicándola a las útiles y redentoras empresas... La patria no es solamente el hogar y el terruño; es también el pasado y el porvenir, nuestros antepasados extintos y nuestros descendientes lejanos.» (*Reglas y consejos*, págs. 84 y 85.)

VIII. *Sinopsis*.—He aquí las piezas capitales cazadas a través de las tres susodichas obras de Cajal, redes de normas sublimes y de concepciones profundas:

a) El hombre, inclinado por naturaleza hacia el mal, es un algo irreductible en todas sus manifestaciones.

b) La educación sólo en parte puede modificar esas inclinaciones, actuando sobre la voluntad del individuo, suprema reguladora de los sentimientos que nos gobiernan.

c) El educador empleará, como medios excitantes del sentimiento, la contemplación de la Naturaleza, el amor al arte y a la ciencia, a la gloria y a la Patria.

d) En esa actuación, el educador no extremará su influjo por temor a la ley de la inversión de los efectos.

e) El verdadero individuo lo forma la autodidaxis.

f) Este proceso nos conducirá al hombre completo, que dedica su vida a una idea y que es capaz de la virtud.

g) Con este último y precioso bagaje, esperemos serenamente la muerte, porque en el mundo queda rastro de nosotros...

Quizás, en lo más íntimo de nuestra soledad, sólo nos preocupe la inmortalidad de nuestra obra, y sintamos una dulce melancolía ante la perspectiva de no poder vivir para gozar las futuras conquistas espirituales.

SOBRE EDUCACIÓN NACIONAL (1)

por Juan Uña.

El ideal y la doctrina del partido en este orden están definidos en la ponencia a la Asamblea de parlamentarios de 1917 y en el programa de 1918. Procede, por tanto, en este momento ofrecer al país la obra mínima realizable, formulada en conclusiones concretas. Muchas de ellas no tendrán una característica diferencial con respecto a las de otros partidos, incluso los reaccionarios. Pero eso no debe preocuparnos, porque las fórmulas son como cuerpos que vivifican el espíritu que los habita, y el nuestro ha de infundirles una característica liberal y democrática, que en vano pretenderán infundirles los partidos conservadores.

Llegan éstos fácilmente a reformas de apariencia muy avanzada, como la autonomía universitaria; nadie más entusiasta y fervoroso que ellos en la defensa del principio de la libertad de enseñanza. Nosotros, en aparente contradicción con nuestro credo, vemos estas reformas con mayor tibieza. Pero en el orden de la educación, como en el orden social, es bien sabido que la libertad que defienden los elementos reaccionarios, sobrepuesta artificiosamente en un régimen de tradicional privilegio, no puede ser aceptada incautamente como verdadera libertad. Y bien pronto veremos quebrantado su entusiasmo por tal principio en cuanto les pidamos su aplicación a la libertad de conciencia.

En la más vulgar de las medidas en favor de la educación nacional, como la creación de escuelas, formalmente aceptada con aparente entusiasmo por esos elementos políticos, nos diferenciaremos de ellos en cuanto se trate de hacerla efectiva. Los que no creen en la soberanía del pueblo, ni la quieren, no realizarán jamás la obra de la educación nacional. Nos lo demuestra hasta la evidencia la infecundidad de su estancia en el Poder.

(1) Ponencia leída y aprobada por unanimidad en la Asamblea del partido Reformista, celebrada en el mes de mayo último.

Lo que el partido debe ofrecer a España en este acto es la voluntad firme de *hacer* en el orden de la educación, a lo que ha de entregarse como un verdadero apostolado, colocándola a la altura del más sagrado de sus compromisos de gobierno. Y para dar la sensación de seriedad en nuestras promesas, no podemos olvidar que en España faltan escuelas y maestros por millares, que hay analfabetos por millones, y que, en tal situación, todo partido de gobierno consciente tiene que ser muy cauto en sus ofrecimientos antes de haber reducido estos dos males.

Que el ideal más elevado guíe siempre nuestra obra; que nuestra ansia de perfeccionamiento y de radicalismos sea inagotable, pero empecemos por asegurar su solidez con su modestia y empecemos por elaborar nuestro programa con el mejoramiento de la triste realidad existente.

Conclusiones generales.

1.^a El partido reformista no puede gobernar sin contraer el compromiso previo de asegurar el aumento considerable del presupuesto de Instrucción pública, y sin realzar la importancia de este Ministerio, cuya consideración de Ministerio de entrada ha tenido tan fatales consecuencias para la educación nacional.

2.^a El partido debe dedicar el esfuerzo máximo y la casi totalidad de los recursos, con toda urgencia, a la enseñanza primaria. Lo primero que necesita España son ciudadanos capacitados, siquiera con un mínimo indispensable de educación.

Todos los demás órdenes de la educación nacional, con ser importantes, son secundarios al lado de éstos.

3.^a La educación será gratuita en todos sus grados, y se aplicarán todos los medios para que todos la puedan lograr.

4.^a Respetando el principio de la libertad de enseñanza, nuestra política ha de tender a robustecer y perfeccionar la obra educadora del Estado, hasta el punto de que se imponga por su propia superioridad.

5.^a Hay que revisar la legislación de

Instrucción pública, para unificarla, coordinarla y simplificarla, sin pensar en una obra nueva de codificación general, que hoy sería artificiosa.

6.^a El organismo administrativo actual no es suficiente ni adaptable, por su rigidez, para la realización de una obra intensa y rápida de educación nacional. Es precisa la formación de organismos vivos, especiales y flexibles, constituidos con toda libertad por el Gobierno, sin más criterio que el de buscar la aptitud y la vocación. En ellos se procurará la representación de fuerzas sociales y de las organizaciones obreras.

Mediante estos organismos se establecerá el contacto que hoy no existe del Ministerio con la realidad. También se deberá establecer entre ésta y el Parlamento, mediante el nombramiento de Comisiones parlamentarias fiscalizadoras.

7.^a El Estado no puede permanecer desentendido de la obra de la enseñanza privada, sobre la que deberá ejercer las funciones inspectoras a que tiene derecho.

8.^a Tampoco puede permanecer extraño e indiferente ante la vida del niño fuera de la escuela, debiendo ejercer una tutela moral sobre él durante cierta edad.

9.^a Ha de procurarse la labor coordinada del profesorado masculino y femenino en todos los órdenes y grados, y la coeducación de los alumnos, cosas ambas que facilitarán la organización y mejor realización de la enseñanza.

10. Tampoco puede seguir indiferente el Estado ante el problema de los libros de texto y de lectura, que, respetando la libertad del profesor, revisará, sometiendo a una escrupulosa selección.

11. Economía en el material de enseñanza, adquiriéndolo la Administración directamente en junto, mediante concurso, etcétera.

12. Hay que acabar inmediatamente con la aglomeración de alumnos en las clases de todos los grados, poniendo a contribución la buena voluntad del profesorado en bien de la enseñanza. Desigualdad del trabajo entre un maestro y un catedrático.

13. Para la obra de intensificación y

mejora rápida de la enseñanza primaria, se requiere el concurso de todos los organismos docentes actuales y de todo el profesorado.

14. En general, mejora de sueldos y retribuciones.

Medidas concretas.

I.—RESPECTO AL MAESTRO.

A) Para perfeccionamiento de los actuales menores de 50 años, creación de cursos breves en todas las capitales. Obra que se realizará valiéndose de todos los elementos utilizables (Museo Pedagógico, Escuela Superior del Magisterio, Junta de Ampliación de Estudios, Escuelas Normales, Institutos, Universidades, etc.).

B) Formación rápida de maestros nuevos. Simplificación de estudios e intensificación de la preparación, utilizando indistintamente hombres y mujeres. Obra que se realizará por todos los centros docentes expresados.

C) Supresión de las oposiciones a escuelas y formación de un Cuerpo de maestros, clasificados por los centros que los forman.

II.—ESCUELAS.

A) Creación de escuelas maternas y de párvulos, formando un personal joven especial de mujeres, con preparación muy elemental, pero con vocación y condiciones morales.

B) Creación del mayor número de escuelas, considerando esto como compromiso de honor del partido.

C) Reforma de las enseñanzas en las escuelas, adaptándolas al sentido de la vida moderna y a las condiciones de la localidad. Supresión de viejas enseñanzas, de viejos sistemas pedagógicos y de prácticas inútiles.

D) La enseñanza religiosa correrá a cargo de los párrocos, y no será obligatoria.

III.—LOCALES.

A) Reformas urgentes de higienización de los actuales.

B) Construcción del mayor número en plazo muy breve. Desde luego, se exigirá a los Municipios que designen los solares.

IV.—ANALFABETISMO.

No puede combatirse por los medios normales. Formación de Juntas responsables en todos los pueblos. Apertura de clases públicas, servidas por toda persona apta para ello. Estímulos de todas clases.

V.—INSPECCIÓN.

Aumento urgente de plazas. Utilización de la mujer y de los universitarios, mientras se forme un personal especial.

Modificación del carácter que hoy tiene, en un sentido más pedagógico. El inspector debe ser el maestro del maestro, y, en muchos casos, el medio vivo para mantener su relación con el mundo de la cultura.

VI.—CULTURA ELEMENTAL GENERAL.

1. Apertura de bibliotecas populares. Desde luego, en Madrid diez. En las capitales y pueblos, utilizando locales y personal de bibliotecas y oficinas, etc.

VII.—INSTITUTOS Y UNIVERSIDADES.

1. Modificar su carácter instructivo y darles más sentido educador.

2. Darles carácter democrático. Prolongación de la escuela.

3. Modificación y modernización de enseñanzas.

4. Supresión y fusión de Universidades, tendiendo a intensificar su obra científica.

5. Creación de Facultades y escuelas *tipo o modelo*, tomando elementos de las actuales, y otros extraños de positivo valor. Con mayor urgencia, creación de una nueva escuela de medicina modelo.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

MAYO

La composición francesa «a la medida», por F. Caltier. —Es ya hoy inútil demostrar que el papel del educador es limitado, y que tiene que concretarse con la mayor frecuencia a utilizar las tendencias individuales de cada uno de los alumnos. De hecho, si no se tiene en cuenta la diversidad de las aptitudes, si sólo preocupa ese tipo hipotético, «monstruoso y contra naturaleza» que representa el alumno medio, se realizará una labor estéril y aun peligrosa.—Esta misma orientación de «la enseñanza a la medida», que informa la pedagogía moderna, debe modelar también la composición francesa. He aquí un método que parece recomendable. Se escoge durante quince días un *centro de interés*. Supóngase, por ejemplo, que se decide estudiar «la poesía». He aquí un asunto interesante, pero demasiado amplio. Es preciso, en primer lugar, definirlo. Después es preciso estudiar el papel de las imágenes, de las comparaciones y de los símbolos, mostrar la «Verdad» de la poesía, delimitarla, y estudiar, por consiguiente, sus relaciones con las artes plásticas, la filosofía, etc. Se ve que el dominio es inmenso, y lo mismo ocurre, por otra parte, con todo centro de interés posible. Es preciso que los alumnos cojan la pluma con gozo, que tengan algo que decir, que se sientan en un estado de euforia mental y que piensen con todas las fuerzas de su personalidad. Para ello convendrá proponerles muchos asuntos como los siguientes: 1.º ¿Qué piensas de estas palabras: «El pensamiento sin poesía, la vida sin infinito, es como un paisaje sin cielo; sofoca? 2.º ¿Cuál es el papel de las imágenes, de las comparaciones y de los símbolos en la poesía? 3.º ¿Es verdad que la poesía sea distinta de la pintura? ¿No hay poetas que han aproximado las dos artes, y con gran provecho para la literatura? 4.º ¿En

qué medida puede aproximarse la poesía a las artes plásticas?, etc.

La enseñanza de las nociones científicas en la escuela primaria elemental, por J. Derome.—Pudieran obtenerse las siguientes conclusiones de la encuesta abierta entre los Inspectores de Academia, acerca de esta materia. Los resultados ya obtenidos son serios, sólidos y llenos de promesas para el porvenir. La buena voluntad de los maestros parece fuera de duda. En cuanto a los programas, los ya establecidos parecen susceptibles de modificaciones. Se podrá simplificarlos, repartir la sustancia entre varios años, y se deberá velar por la exactitud de los términos empleados: se dirá, por ejemplo, *la energía* de un puñetazo, y no la *fuerza*, porque en la energía del puñetazo entra la noción de velocidad, que no está contenida en la noción de fuerza. Los *museos escolares* serán objeto de toda la atención de los maestros: no se prohibirá agrupar en ellos algunas «curiosidades»; pero deberán encontrarse todos los objetos necesarios para la observación y la experimentación (cuando no sea posible encontrarlos en la vecindad inmediata de la clase). La formación de un museo y de un material experimental implican gastos y obliga a recurrir con insistencia a las municipalidades y a los amigos de la escuela. Respecto a los jardines escolares, la mejor solución sería, evidentemente, el arrendamiento por parte del Municipio de un *campo de experiencias*; pero, entre tanto, el jardín del maestro puede y debe servir, en la medida que sea posible, para la enseñanza agrícola. Para los *talleres escolares* habrá que recurrir aún en mayor medida a las buenas voluntades. No deben confundirse, por otra parte, los trabajos manuales que pueden ejecutarse en la escuela primaria elemental, a título de iniciación, con un aprendizaje más o menos disfrazado. Es preciso desenvolver la destreza, el golpe de vista, que ayudarán más tarde a la formación del buen obrero; se permanecerá siempre, dentro de lo posible, en el terreno de las necesidades locales. El favor creciente de que

gozan los paseos escolares es una garantía segura de los resultados que no tardarán en producir. Se trata, realmente, de *clases paseos*. Los *cuadernos de observación*, recientemente adoptados, completarán y afirmarán estos resultados. En resumen: de este estudio se desprende que aún queda mucho por hacer; pero que es mucho lo realizado mediante la colaboración de todos, y que acelerando el movimiento, dentro de unos años, no quedará de la enseñanza libresca sino un recuerdo vago y, quizás, desdeñoso. El *interés de la clase* se duplicará así, al mismo tiempo que se multiplique el de los alumnos. Así se abrirán las puertas a la escuela sobre la vida. El espíritu acostumbrado a observar, a escrutar profundamente la realidad viva, a enfocar constantemente la verdad, no podrá ya extraviarse en teorías vagas o nubosas.

El valor profesional del título superior, por G. Frappier.

A propósito de los nuevos programas científicos de las escuelas primarias superiores.

Notas de inspección: Susceptibilidad. Todavía las pretendidas etimologías.—La escuela maternal, campo de experiencias psicológicas y pedagógicas.—Contra las sutilezas.—Psicología y Sociología.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—La higiene en la escuela.

A través de los periódicos extranjeros: Inglaterra, por H. Goy.

Países de lengua española, por H. Goy.
Bibliografía.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EL CONGRESO DE OPORTO

SU SIGNIFICACIÓN Y TRASCENDENCIA

por D. Vicente Vera,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

Durante la celebración de la Asamblea convocada en Oporto por las Asociaciones española y portuguesa para el progreso de

las Ciencias, no era posible, para quien quisiera hacerse cargo de la labor completa que allí se realizaba, sino dedicar toda su actividad a seguir los trabajos del Congreso (sesiones plenarias y de las secciones, conferencias, visitas a establecimientos científicos y a centros de enseñanza, a las exposiciones anejas, etc., etc.).

Terminado el Congreso es cuando puede apreciarse ya la magnitud y la índole de la obra efectuada y hacer una síntesis que muestre el carácter y significación de la Asamblea científica de Oporto, y los resultados que ésta pueda tener para los dos pueblos peninsulares.

Los Congresos promovidos por las Asociaciones fundadas en distintos países para el progreso de las Ciencias han tenido, naturalmente, por objeto fundamental el estimular el cultivo de la ciencia en las naciones respectivas; pero la Asamblea luso-española reunida en Oporto, además de llenar este fin, ha tenido otro carácter y otras consecuencias, de importancia suma para Portugal y para España. El doctor Santos Silva, presidente del Senado municipal de Oporto, lo expresó muy claramente en una breve frase de su discurso en la sesión inaugural: «Este Congreso representa un acto diplomático de alta trascendencia.»

En efecto: los miembros de la Asociación portuguesa para el progreso de las Ciencias que acudieron al Congreso celebrado en Sevilla hace cuatro años por la Asociación española, quedaron gratísimamente impresionados ante la cariñosa acogida que allí se les hizo, y en seguida concibieron la idea de reunir en una Asamblea luso-española a todos aquellos que en los dos países vecinos y amigos se consagran al cultivo de la ciencia. El ilustre y venerable sabio portugués Sr. Gomes Teixeira, y el Sr. Costa Lobo, profesor de la Universidad de Coimbra, fueron apóstoles de esta idea, que fué acogida con entusiasmo en Portugal y con no menos efusión en España, donde fué calurosamente patrocinada por el Sr. Carracido, que se percató en seguida de la importancia inmensa de este movimiento y de su trascendencia para los dos países peninsulares. Y

en el Congreso celebrado hace dos años en Bilbao se aceptó con júbilo la propuesta formal, hecha por los sabios portugueses, de reunir en una sola Asamblea, en la ciudad de Oporto, los Congresos que habrían de celebrar las dos Asociaciones.

Exito brillantísimo ha tenido esta Asamblea lusohispánica, en la que se han inscrito 1.500 portugueses y 500 españoles, y en ella, aparte del número y calidad de los trabajos científicos presentados, lo dominante ha sido cuanto se ha dicho y se ha hecho para la aproximación sincera de las dos naciones. Los oradores portugueses lo han expresado claramente en sus discursos. Portugal y España, las gentes de la Península, han concurrido grandemente, con sus esfuerzos geniales en la era de los grandes descubrimientos geográficos, a labrar la actual civilización del mundo. Ambos pueblos abrieron para la humanidad nuevos horizontes, y esta acción sirvió para unir espiritualmente las dos naciones peninsulares. ¿Por qué no revivir esa vida intensa de trabajo, coordinando nuestros esfuerzos en el mismo ideal de perfección moral en beneficio de todos? El ilustre Gomes Teixeira, presidente de la Asociación portuguesa, en todos sus discursos, y especialmente el dedicado a tratar de los descubrimientos de españoles y portugueses; el ya citado Dr. Santos Silva, presidente del Senado municipal de Oporto; el doctor Pedro José da Cunha, rector de la Universidad de Lisboa; el Dr. Machado Vilela, de la Universidad de Coimbra; el Dr. Egas Moniz, en una brillante conferencia, y, en fin, todos los personajes lusitanos que han usado de la palabra en actos de importancia, han expresado los mismos sentimientos. El mismo jefe del Estado, el Presidente de la República portuguesa, Dr. Antonio José de Almeida, comenzó de esta manera su discurso en la sesión inaugural: «¡Con qué magníficos auspicios se va a realizar este Congreso, que tendrá un resultado superior a todos los demás que puedan celebrarse: unir, estrechar las relaciones de los dos pueblos de la Península! ¡Con qué íntima e intensa satisfacción presido este acto, yo, que tengo para el país

vecino una simpatía que durante toda mi vida política no ha sufrido desvíos ni arrepentimientos!»

Y, por parte de los españoles, ¿qué ha de decirse? Todos se han expresado en el mismo sentido; y el Sr. Carracido, que, por razón de su cargo de presidente de la Asociación española, ha llevado la voz de nuestros compatriotas en todos los actos oficiales, ha sabido interpretar de un modo magistral el sentir de los españoles, haciendo resaltar en todas ocasiones la significación importantísima del Congreso para la aproximación de los dos países, la trascendencia del movimiento que se estaba verificando y ha conmovido los auditorios, levantando tempestades de entusiasmo, al hablar, siempre en términos grandilocuentes y perfectamente documentado, de las relaciones espirituales de Portugal y España.

No menos expresivo y discreto estuvo el Sr. Gascón y Marín en su discurso en la sesión de clausura y contestando en Coimbra al Rector y profesores de aquella Universidad en el acto de recibir allí a los congresistas españoles.

Por otra parte, si Portugal ha procurado realzar la importancia y significación del Congreso luso español de Oporto, presidiendo la sesión inaugural el jefe del Estado y asistiendo al mismo el Ministro de Instrucción pública, España ha correspondido enviando el Rey un telegrama de salutación al Sr. Gomes Teixeira, presidente del Congreso, diputando al ministro de Instrucción pública, Sr. Aparicio, y a nuestro representante en Lisboa, Sr. Padilla, quienes han concurrido con su presencia y su palabra a los actos principales del Congreso, y a otros anejos al mismo, haciendo pública manifestación del interés con que el Gobierno español ha atendido a la Asamblea científica de Oporto.

* * *

En los trabajos de las secciones, en las conferencias, en las relaciones que se han desarrollado entre colegas que en los dos países cultivan las mismas ramas de la

ciencia, se ha acentuado y fortificado este espíritu de aproximación y fraternidad entre portugueses y españoles. Se ha realizado, además, en la práctica, y conforme a lo expuesto por el Sr. Tormo en estas mismas columnas, el hecho hermoso de que, hablando portugueses y españoles en su lengua respectiva, nos hayamos comprendido siempre, perfectamente, sin acudir a ningún tercer idioma, extraño a unos y a otros. Es decir: que, en una Asamblea en que se han congregado representantes de dos pueblos distintos, con personalidad bien marcada y mutuo y leal respeto a su respectiva independencia, ha podido cada cual expresar sus ideas y sentimientos en su propia lengua, como entre individuos de una misma familia.

Circunstancia feliz es ésta, que ha de facilitar mucho la obra de aproximación iniciada y organizada ya en el Congreso de Oporto. Pues, efectivamente, el resultado más importante de éste ha sido no limitarse al cambio de palabras corteses y a lo que el Dr. Almeida ha llamado «el proceso lírico», del cual, finalmente, no queda nada práctico, sino que ha creado una organización permanente que afirme y desarrolle la labor ahora comenzada.

En la sesión de clausura, el Dr. Machado Vilela, de la Universidad de Coimbra, presentó un proyecto de estatuto, cuyas principales bases son las siguientes:

«Artículo 1.º Se crea un Comité científico internacional hispano-lusitano, delegado de las Asociaciones española y portuguesa para el progreso de las Ciencias, y con los siguientes fines:

a) Dar regularidad a las relaciones entre los hombres de ciencia de Portugal y España.

b) Procurar el desenvolvimiento del intercambio universitario de los dos países.

c) Fomentar, de acuerdo con las Comisiones ejecutivas de las Asociaciones española y portuguesa para el progreso de las Ciencias, el «programa mínimo» de los Congresos comunes de las mismas Asociaciones, los cuales se celebrarán de dos en dos años.

d) Dirigir la publicación de una «Re-

vista Científica Luso-española», que será órgano de las mismas Asociaciones.

Art. 2.º El Comité estará compuesto de doce miembros, seis españoles y seis portugueses, elegidos por el Congreso cada dos años.

1.º El Comité tendrá como presidentes honorarios los Ministros de Instrucción pública de Portugal y España, y los Rectores de las Universidades españolas y portuguesas de las ciudades donde se reuna el Congreso, y tendrá un presidente efectivo elegido por sus miembros.

3.º El Comité se reunirá todos los años en el mes de mayo, alternativamente en España y Portugal, en una de las ciudades universitarias de los dos países, siendo la reunión convocada por el presidente.»

Otros artículos atienden a los demás detalles de organización y funcionamiento del Comité y de las Asociaciones española y portuguesa, para la realización de los fines de uno y otras.

Este proyecto fué puesto a votación y aprobado por unanimidad, siendo proclamados presidentes de honor los Ministros de Instrucción pública de los dos países y el Rector de la Universidad donde el Comité internacional se reuna, y elegidos para formar dicho Comité internacional los señores siguientes:

Espanoles: D. José R. Carracido, don José Gascón y Marín, D. Blas Cabrera, D. Leonardo Torres Quevedo, D. Vicente Vera y D. Ricardo García Merced, secretario.

Portugueses: Dr. Gomes Teixeira, doctor Pedro José da Cunha, Dr. Costa Lobo, Dr. Caieiro da Mata, Dr. Machado Vilela y Dr. Méndez Correia, secretario.

Así, pues, el Congreso de Oporto ha dejado establecido un organismo permanente y un procedimiento para consolidar y desarrollar la obra común de cultura científica en los dos países hermanos, y por la que tanto han venido trabajando los sabios insignes Gomes Teixeira, en Portugal, y Carracido, en España, a los cuales se debe principalmente el éxito brillante y los

resultados fecundos de la Asamblea de Oporto, calificada de acontecimiento histórico por el Presidente de la República portuguesa en su telegrama de felicitación al Dr. Gomes Teixeira, al terminar el Congreso...

(*El Sol*, julio, 1921).

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
 LAS «LECCIONES DE PSICOLOGÍA» (1)
 DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
 por R. Maurell.

Con el título de *Lecciones sumarias de Psicología*, este volumen es en realidad, un compendio de *Filosofía*, y como tal fué recibido por el profesorado español, que agotó las ediciones de 1874 y 1878. Esta tercera edición encontrará igual acogida del público mundial, por la importancia del asunto y la competencia con que trata los grandes problemas vitales el primer filósofo español.

La *Psicología*, que aspira al estudio científico del *alma*, es para los metafísicos clave de todos los conocimientos humanos y origen de todas las ciencias. Tanto esta base fundamental como sus derivadas—la *Lógica* y la *Ética*—fueron desarrolladas por D. Francisco Giner en la enseñanza que inició en la *Escuela de Institutrices* fundada por el catedrático demócrata y buen presbítero D. Fernando de Castro, hacia 1874; y en dichas lecciones procuró el maestro ponerse al nivel del auditorio, integrado por las jóvenes más ilustradas de aquella época, que han sido, a su vez, eminentes profesoras y educadoras de las generaciones siguientes.

¿Quiere esto decir que el libro revista la claridad de la geometría euclidiana? No, desde luego, porque la materia es mucho más abstracta y trascendente; pero estu-

diando y meditando sobre los conceptos que encierra, llégase a admirar la labor de la moderna filosofía, en sus exploraciones hacia la absoluta verdad.

Si para resolver un problema de matemáticas sujeto a comprobación, el esfuerzo intelectual es como uno, el necesario para dominar un problema de metafísica podrá ser como tres; pero, en cambio, la amplitud y las consecuencias son más que relativas. En el caso primero, se desea, por ejemplo, trisectar un ángulo; en el segundo, conocer la esencia del hombre y de cuanto le rodea. Con sólo recorrer los temas desarrollados en las 59 lecciones del volumen, hay materia para meditar años enteros, y seguir meditando después. *La distinción entre el espíritu y el cuerpo. La idea, la vida, la actividad del espíritu en sí y en relación con el cuerpo. La sensación; el lenguaje; la vigilia, el sueño y la muerte.*

¡Qué pensamientos tan originales y profundos expone el autor sobre estos temas en la parte primera de la obra!

Por cierto que, al terminar esta sección, hay un párrafo, el 111, que revela el error de cuantos han especulado sobre la supuesta irreligiosidad de D. Francisco Giner, y es tan grave el asunto, que, no hallando medio de comentarlo, lo copiamos íntegro:

«111. Hallamos el mundo como organismo de todos los seres finitos, constituido por la Naturaleza y el Espíritu en composición, con todos los cuales hemos hallado al *yo* en permanentes relaciones. Mas sobre estos varios seres particulares, concíbese también un Sér infinito que a todos igualmente funda y sostiene; a este Sér, en cuanto Supremo, es al que denominamos *Dios*. La relación entre el espíritu finito y Dios no nace, como las demás, por el intermedio de la Naturaleza, sino que es directa, teniendo principio en el seno mismo de la conciencia, en la que el Sér absoluto está presente; si bien contribuye la Naturaleza a su desenvolvimiento y expresión efectiva.

»Tiene esta relación un doble aspecto: el de la elevación del espíritu a Dios, que constituye la *religión* (57); y el de la asis-

(1) Volumen IV de las «Obras completas».

tencia de Dios al espíritu y al mundo todo, en cuyo sentido y como Sér que gobierna, auxilia y salva a éste en el bien, le llamamos la *Providencia*.

»Según todo lo antedicho, nos hallamos en relación universal y sobre universal con todos los seres; ora inmediatamente, como tiene lugar en la relación inmanente y en la trascendente con Dios; ora mediante el cuerpo con la Naturaleza y con los demás seres finitos. Es, por tanto, el hombre, como compuesto de espíritu y cuerpo, sér de omnilaterales relaciones, en cuya calidad sirve de mediador entre todos los restantes. El animal es un sér terreno o planetario; el hombre, un sér cósmico, universal. Así, recibe libremente en su fantasía la Naturaleza por los sentidos corporales idealizándola y comunicándole algo de su sér; y reobra, a la vez, libremente también sobre ella, encarnando en formas sensibles las ideas absolutas y haciéndola servir para satisfacer las necesidades de su espíritu o su cuerpo. Así, es también el mediador entre el mundo y Dios, por cuanto sólo él es capaz de reflejar en su conciencia la presencia del Sér Supremo y de realizar la vida entera bajo esta relación fundamental, en forma religiosa, prestando, por decirlo así, su voz a la creación entera que asocia e interpreta en el culto.»

La parte segunda es titulada *Noología* o sea estudio del *conocimiento*. Viene a ser la parte humana de la *Lógica*, cuya generalidad se extiende a todos los seres y cosas.

En esta sección se analizan las *facultades intelectuales; la razón, la memoria; el concepto, el juicio, el raciocinio, en todas sus derivaciones y la voluntad*.

No se extiende en la discusión sobre el origen de las ideas, acaso por tratarse de lecciones elementales y de preparación a la *segunda enseñanza*; pero niega a las ideas un origen *sensual*, y lo encuentra en la *razón* como facultad *creativa* de ideas. ¿No verían en esto Locke y Condillac una *petición de principios*? Sea como quiera

el krausismo halló en el arsenal germano, desde las obras de *Leibnitz* a las de *Kant*, resoluciones *filológicas* más o menos comprensibles a las grandes dudas del pensamiento, pero el famoso *nisi ipse intellectus* del sabio universal es para muchos *petitio principis* evidente.

En realidad de verdad, para los profanos, estos problemas *architrascedentes* parecen estar fuera de las aptitudes humanas; son problemas super-humanos, y han ocupado demasiadas vigilias de las más altas inteligencias, que, dedicadas a las ciencias positivas, habrían dado mucho pan a los hambrientos, y eso es lo que hace falta para la paz.

Sin embargo ¿quién puede saber? ¿acaso debemos a estas sublimadas abstracciones la racionalidad de que podemos disponer contra los embates del fanatismo y de la barbarie!

Lo que puede deducirse por lo pronto, es que la obra del krausismo no ha sido ni es revolucionaria, como han podido serlo las de Epicuro, Locke, Espinosa—así escribían este nombre los abuelos del gran panteísta—y en cierto modo, las de Büchner, Proudhon y Schopenhauer.

El *panenteísmo* espiritualista de Krause, Ahrens, Drapper y otros es, sin duda, trascendental, pero no es revolucionario ni demoledor. Al asignar como *fin supremo* del espíritu el conocimiento de *la ciencia* cuyos elementos son *la verdad y la certeza*, como dice Giner, se abre a la humanidad el camino de la perfección con independencia de los dogmas en litigio; pero esas mismas teorías han podido ser utilizadas por el genio germánico en apoyo del militarismo imperialista, que ha incendiado a las naciones, tal vez para muchos años.

Siguen las lecciones interesantísimas sobre los *Sentidos*, y éntrase después en la *Estética*, o sea en el estudio del *Sentimiento* en general, es decir, de cuanto se percibe por los *sentidos*; y aquí ya desciende la enseñanza de las alturas abstractas, para analizar, desde las impresiones

someras, hasta los espasmos de la pasión.

En este punto entra el exponente en leve contacto con el oscuro problema del *yo* y el *no yo* que tantos volúmenes hizo imprimir en Alemania - resmas para envolver alcaravea—, a juicio de muchos.

Como pensador exento de impurezas, nuestro filósofo encuentra en el *yo egoísta, contaminado por contactos exteriores*, la causa de los extravíos e injustos apasionamientos, que algunos atribuyen al «mundo, demonio y carne».

Para el filósofo, el *yo puro* no puede contener imperfecciones de ninguna clase; mientras que los que admiramos desde afuera, es decir desde nuestro *yo* externo y pecador, la gimnasia intelectual de los metafísicos, no podemos menos de recordar, sin irreverencia voluntaria hacia sus estudios, *que no entendemos bien* lo escrito por el poeta.

«Aquí, para vivir en santa calma,
o sobra la materia o sobra el alma.»

Por otro lado, nos asombra y nos duele ese derroche de fósforo cerebral y de energías vitalísimas sobre asuntos que *nos parecen vedados* a la mayoría de los mortales, por no decir a todos. Día llegará en que se dé tregua a las disputas filosóficas, así como en Matemáticas nadie habla ya de la cuadratura del círculo, del movimiento continuo, ni del infinito *absoluto*, origen de sofismas y extravíos.

Las disputas filosóficas no han hecho verter tanta sangre como las disputas teológicas; pero han causado muchas pérdidas en tiempo y en gastos inútiles también.

Al menos ha de hacerse grande honor al *panenteísmo* tal y como lo profesaron en España Sanz del Río y Giner, por ser obra de concordia y de paz: todo lo solucionan por el estudio y la ciencia, dentro del más estricto deber.

En la última parte de su notable texto, D. Francisco analiza las relaciones entre la *voluntad* y el *espíritu* en forma didáctica, clara, irreprochable y definitiva. Des-

de el ejemplo socrático al *imperativo categórico*, toda la moral está científicamente establecida en estas páginas.

¿Diremos que están definitivamente resueltas las cuestiones del determinismo del *libre albedrío* y de la *responsabilidad*, que la Teología no ha podido ni puede resolver, en sus relaciones con la *Prescencia divina*?

No osaremos afirmarlo, acaso por no estar bien imbuídos del espíritu filosófico. Pero sí podemos sostener frente a intranquedades delictivas y absurdas, que los principios del maestro de los maestros españoles en esta edad, del hombre moral por excelencia, D. Francisco Giner, son de los que unen a los hombres en fraternal armonía y en nobilísimos empeños para la investigación de lo desconocido y la realización del bien en la vida.

Cuanto a las divergencias filosóficas, diremos como de las luchas de religión, que lo *imperativo* es la *tolerancia* de unos con otros, para obtener el posible bienestar *común*; y lo segundo, esperar *sólo unos días* para verse exentos de todas las dudas de la vida, en el seno infinito de la muerte. En ésta se halla la realidad eterna; y si el espíritu del gran Giner vibra con independencia del *Gran Todo*, aprobará estas conclusiones.

LIBROS RECIBIDOS

Loeb (Jacques).—*El organismo vivo en la biología moderna. Traducción de M. García Banus.*—Madrid, 1920.—Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Colson (Luciën).—*Malmedy et les territoires rétrocedés.*—Liège, J. Olivier, 1920.—Don. del Comité hispano-belga.

Gallardo (D. Angel).—*Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, año 1919.*—Buenos Aires, L. J. Rosso y C.^a, 1920.—Donativo del Ministerio de Instrucción Pública.