

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXIX.

MADRID, ABRIL DE 1915.

NÚM. 661.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Problemas de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, *por D. Víctor Masriera*, pág. 97.—Los métodos del examen de la inteligencia, *por D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 100.—Revista de revistas. Alemania: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, *por D. J. Ontañón y Valiente*, página 107.

#### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Giner de los Ríos y su influencia social y jurídica, *por D. Rafael Altamira*, página 110.—Noticia.—Libros recibidos, pág. 128.

### PEDAGOGÍA

#### PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

EN LA ESCUELA PRIMARIA

*por el Profesor D. Víctor Masriera.*

Deseando decir algo en estas páginas sobre la enseñanza del dibujo, creo mi deber dar antes una idea de conjunto y explicar con la mayor claridad posible el concepto que en este momento tengo del modo como debe fundamentarse la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y Normales.

Desde que en 1907 empezaron a preocuparme los problemas que dicha enseñanza entraña, mi anhelo fué enterarme de las ideas directoras que informaban los métodos modernos de dibujo, por lo que procuré ver cómo se aplicaban en el extranjero, poniéndome al mismo tiempo en re-

lación con los principales pedagogos para conocer sus ideales; en una palabra, me propuse mirar en todos sentidos para tener una intuición del conjunto y llegar a ideas generales que me permitieran ordenar mis trabajos. Llegué pronto a la conclusión de que la pedagogía del Dibujo era extraordinariamente joven, o mejor, que estaba fundándose. El campo que descubrir era inmenso, sólo se habían hecho exploraciones parciales que daban conclusiones contradictorias, aunque se me aparecieron como formando partes de un conjunto. Comprendí que la educación en el dibujo debe llegar a constituir un verdadero arte; pero que antes era necesario hacer mucha ciencia. Vi que esta sublime síntesis tardará mucho en tener realidad, que nada de ello veremos nosotros, pero que nuestro deber era trabajar para cimentar la obra; hay que realizar, pues, muchos análisis fragmentarios y parciales. Hay que crear la ciencia de la pedagogía del dibujo; ella dará los materiales para que esta pedagogía pueda llegar a ser un gran arte.

Pero ahora nos encontramos con que estos trabajos científicos están por organizar; y como nada se ordena sin una idea directora, es necesario partir de una intuición del conjunto para formar esta idea.

Nada sabemos de psicología del Dibujo ni individual ni social. Si los científicos acometen estos estudios, es posible que fracasen. Creo que es necesario que los artistas los inicien concretando ideas de conjunto, pues la mejor intuición, en este caso, creo que sólo puede salir del cerebro de un artista amante de la enseñanza.

Al encargarme la «Junta para ampliación de estudios», después de mi regreso del extranjero, que organizara unos cursos de dibujo para Maestros y Profesores especiales, me encontraba en el siguiente estado de ánimo: me deslumbraba la visión del desarrollo, que estoy seguro tomará, la pedagogía del Dibujo y esto me impelía hacia la investigación; pero al tener que aplicar métodos, teniendo conciencia de que dicha pedagogía se encontraba en sus grados iniciales, me creía desposeído de toda autoridad y de los medios necesarios para actuar como verdadero profesor de Dibujo.

Al tener que mirar a la realidad y obligado a actuar sobre ella concretando métodos, fué necesario concentrar todos los medios disponibles. Por fortuna, las exploraciones parciales, de que hablé anteriormente, daban conclusiones pedagógicas muy superiores a las que en España se aplicaban: bastaba sólo adaptar concienzudamente los métodos modernos, para operar en nuestra patria una verdadera revolución en la enseñanza del Dibujo.

Procurando, por una parte, que no me deslumbrara la visión del porvenir, ni que, por otra, me satisficieran los resultados obtenidos por los nuevos métodos, he considerado éstos como provisionales, trabajando constantemente con mi esposa para su mejoramiento y adaptación; pero dando siempre capital importancia al planteamiento y estudio de problemas, fuente de las verdaderas investigaciones, iniciadas unas y que hay que empezar las más, para contribuir a la formación de la pedagogía científica del Dibujo. Creo urgente que los artistas pedagogos se unan a los psicólogos para organizar estas investigaciones trabajando paralelamente en la aplicación de los métodos de dibujo en las escuelas.

Los problemas que juzgo principales en la enseñanza que nos ocupa, he procurado clasificarlos fundándome en las siguientes fases que presenta todo problema pedagógico: 1.<sup>a</sup>, el educador tiene un *propósito*, desea obtener unos resultados y determina las materias que quiere enseñar; 2.<sup>a</sup>,

procura darse cuenta del grado en que se hallan sus alumnos, intenta conocer la realidad sobre la que va a actuar y piensa en las dificultades que encontrará para realizar su idea; y 3.<sup>a</sup>, meditando sobre los medios educativos de que dispone, decidirá un método que después aplicará.

*Primer grupo de problemas.*—Los de este grupo son de orden técnico; pues como nuestro propósito es enseñar a dibujar en la escuela primaria o a sus Maestros, necesitamos primeramente saber con toda amplitud lo que es el Dibujo, qué extensión real tiene en la sociedad y qué desarrollo posible puede alcanzar; además, qué modalidades diferentes presenta en las distintas fases de la actividad humana. Tendrían que iniciarse unos estudios psicológicos sobre el dibujo en las distintas profesiones que lo usan, para llegar a la solución de estos problemas.

Después hay que estudiar el carácter esencial que presenta la primera enseñanza, para determinar las ramas del Dibujo propias para ser cultivadas en ella; pero sobre todo hemos de pensar en la utilidad que puede reportar el Dibujo a los educandos, determinando la finalidad de esta enseñanza desde los puntos de vista individual, social y escolar.

En el estudio de estos problemas he hallado las conclusiones siguientes: 1.<sup>a</sup>, que el Dibujo en la escuela primaria debe tener un carácter general, enseñándose, por lo tanto, todo lo que puede ser punto de partida y fundamento de las múltiples fases que el Dibujo presenta en la sociedad; 2.<sup>a</sup>, que el Dibujo debe ser siempre del natural o de invención.

No voy a demostrar ahora las anteriores conclusiones; si las aceptamos, pronto se comprenderá que los modelos que se necesitan para dibujar debemos tomarlos de los cuerpos naturales y de los objetos industriales. Para que sea nuestra enseñanza punto de partida de las distintas modalidades del Dibujo, deberíamos poner al alumno en condiciones de poderlo dibujar todo; pero es tan extenso el campo, son tan variadas las formas, que nos exponemos a caer en una verdadera anarquía,

si no procuramos estudiar antes las características principales de las mismas, algo esencial en ellas que nos permita ordenarlas, procurando agruparlas por sus analogías y separarlas por sus diferencias, clasificándolas, en fin, teniendo siempre en cuenta las dificultades que ofrecen para ser dibujadas.

Es necesario también determinar, frente a los modelos escogidos, una manera normal de apreciar sus formas y un estudio de los distintos procedimientos (pastel, lápiz, acuarela, etc.) que existen para interpretarlas.

*Segundo grupo de problemas.*—Pero como el profesor puede proponerse algo que no esté al alcance de sus alumnos, es indispensable que los conozca. Los problemas de este grupo son esencialmente de orden psicológico. No es posible llegar a buenos métodos, si no se conocen los caracteres principales del dibujo de los niños, así como la evolución de su dibujo libre y la del dibujo del natural; para esta última es necesario conocer: 1.º, cómo se desarrolla el conocimiento de los objetos; 2.º, evolución del conocimiento de la forma; 3.º, cómo evoluciona la impresión o sentimiento de esta forma (tendencia impresionista), y 4.º, desarrollo técnico de los medios de expresión. Pero como la aptitud de los niños para el dibujo es muy variable, deberían determinarse escalas de evolución correspondientes a los distintos tipos mentales, y no sólo con relación a un aspecto del Dibujo, sino a todas sus ramas. Sólo después de estos estudios podrá determinarse lo que es fácil o difícil a un niño en un caso determinado, y sin esto jamás se llegará a la verdadera graduación de dificultades, base ideal de todos los métodos.

Claro que no será ajeno a este grupo todo lo que se relacione con el medio ambiente en que el niño vive.

No le basta al educador conocer la realidad sobre la que ha de actuar; es necesario que haga serios estudios comparativos entre lo que el niño es y lo que quiere que sea; que en cada caso particular procure medir las distancias que van del plano

en que el profesor se encuentra al que se propone que ascienda el niño, y de éste al en que realmente se encuentra el educando. Necesita, además, tener una noción clara de los conflictos que provoca con su acción cultural.

Tiene que pensarse también en una porción de problemas que podríamos concretar con el nombre de *acción oportuna*, en los que entraría el estudio de las condiciones de las escuelas en que hay que actuar, su personal, material disponible, horas de clase, etc.

*Tercer grupo de problemas.*—Vista la dificultad, el educador se propondrá vencerla y pensará en los medios que tiene para lograrlo. De ahí viene la necesidad de ordenar todos los recursos de que puede disponer, para aprovecharlos oportunamente según los casos que se le presenten. La función del educador tiene ciertas analogías con la del médico.

Los métodos deben hacerse a medida, pues su mayor cualidad es la de que sean oportunos; pero sucede que el educador, aunque quiera sujetarse sólo al caso concreto que intenta resolver, cederá al impulso de sus ideas generales; por esta causa, es necesario que estas ideas sean suficientemente amplias y completas. Un trabajo de reconstrucción sintética debe hacerse siempre, y el profesor de Dibujo debe estudiar constantemente las más altas conclusiones de la Pedagogía general y tener presentes las principales leyes a que deben sujetarse los métodos educativos.

Aunque es imposible hacer buenos métodos sin haber resuelto los problemas correspondientes a los dos primeros grupos, tenemos ideas suficientemente generales para hacer métodos aceptables, a los que, dándoles un carácter provisional, se les podrá mejorar indefinidamente, si los resultados son estudiados por una acción paralela de psicólogos y artistas pedagogos.

## LOS MÉTODOS DEL EXAMEN DE LA INTELIGENCIA <sup>(1)</sup>

por el Prof. Juan Vicente Viqueira.

Inteligencia es la capacidad general de un individuo de servirse de su pensamiento para las nuevas exigencias de la vida, de un modo consciente; es la capacidad psíquica general de adaptación a las nuevas tareas y condiciones de la vida (Stern).

El examen de la inteligencia tiene ya ante sí una serie de problemas prácticos que resolver. Se emplea en la psiquiatría, en los estudios y clasificación de niños anormales, en los niños normales y hasta en la selección de individuos para una cierta profesión. Esta última tentativa viene de los Estados Unidos de América del Norte, donde la tendencia de la aplicación de la psicología a la vida práctica es tan intensa. Véase para ello *H. Münsterberg Die Psychotechnik*, Leipzig, 1914. Se trata de elegir de un modo rápido los individuos aptos para ciertos trabajos, como telefonistas, conductores de tranvías, etc., bajo el supuesto de que estos oficios requieren una determinada contextura mental que es susceptible de análisis rápido. En cuanto a los resultados prácticos, no hay aún nada seguro.

Métodos de examen de la inteligencia son aquellos experimentos que rápidamente nos permiten el diagnóstico de la inteligencia de un individuo. Hay en psicología dos clases de experimentos: los unos son de investigación, los otros de prueba de ciertas capacidades. Los últimos son los designados con la palabra inglesa *test*. En cuanto a su valor, es preciso hacer notar que nos hallamos aún en la elaboración de los métodos, que son difíciles de aplicar los sistemas de *test* que ahora poseemos ya, y que no permiten los resultados obtenidos más que una burda orientación. De aquí

(1) Notas tomadas del libro de W. Stern, *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung*.— Leipzig, 1912.—W. Stern, profesor en Breslau (Alemania), se ha distinguido por sus trabajos acerca de la psicología del niño y de la psicología individual: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig, 1914. *Die differentielle Psychologie*. Leipzig, 1911.

que en los dominios de la psiquiatría y de los anormales ofrezcan una utilidad más grande que en la de la psicología de los normales.

*Test aislados*.—En un primer momento se emplearon como *test* todos los experimentos de psicología (*tiempos de reacción, experimentos de memoria, etc.*); pero esto no podía conducir a nada útil. Significó un progreso que se emplearan experimentos especialmente adecuados para este fin. Así, Ebbinghaus, partiendo de que toda actividad intelectual consistía realmente sólo en combinar elementos, introdujo un *test* de combinación.

Estos *tests* aislados tampoco pueden conducir a un resultado seguro. Las producciones de la inteligencia son algo muy complejo, y que, para ser examinadas, han de serlo en todos sus aspectos elementales. Así, es preciso series de *tests*, de modo que cada uno de éstos nos dé el diagnóstico de cada uno de los elementos diversos. Además, es necesario, por exigencias prácticas, tener en cuenta la relación con la edad. Así surgieron los *tests* en serie, de Binet y Simon.

I.—*Método de la gradación por edades (Método Binet-Simon)*.

1) *Principio del método y tests empleados*.

A) Condiciones del método.

a) Se trató de hallar una serie de *tests* para cada edad, cuya solución fuese característica y normal para cada niño.

b) Los *tests* deben ser relativamente independientes de las condiciones externas y fortuitas, en particular de los conocimientos adquiridos en la escuela, de modo que los resultados den realmente la disposición del niño.

c) Deben permitir una aplicación lo más uniforme posible bajo las diferentes condiciones de nación, de lengua y de educación.

d) Deben ser fáciles de aplicar, y no tener necesidad de aparatos ni de métodos de precisión de laboratorio. No deben exigir tiempo excesivo por parte del niño. Han de tener, sin embargo, la exactitud precisa para que los resultados de diferen-

tes investigadores puedan ser comparables entre sí.

e) Deben dar un resultado que pueda tomarse como la medida de la inteligencia total del sujeto.

Según Stern, estas condiciones se hallan en principio cumplidas; se ha hallado el buen camino. Falta sólo el perfeccionamiento del método.

B) La reacción ante los *tests*. Están hechos de tal modo, que se trata siempre de una alternativa: de *si* ó *no*. Puede traducirse la respuesta por el signo + ó el —. La falta de respuesta se considera como falsa respuesta. Es necesario un cierto hábito de experimentador para estimar las respuestas siempre según el mismo criterio.

C) La naturaleza de los *tests*. La memoria se prueba en la forma de *retención* de cifras y frases de diferente longitud, de recuerdos de los encargos y de la posesión de conocimientos corrientes (días de la semana, meses, monedas, derecha e izquierda). En 1911 se introdujo el *test* para la sugestibilidad en la estimación de líneas.

La capacidad motora se prueba en el copiar, recortar, escribir. Con las capacidades prácticas tienen que ver el contar monedas, cambiar dinero, realizar encargos. La mayoría de los *tests* se refieren más inmediatamente, a funciones de la inteligencia propiamente dichas: comparar pesos (en cajas del mismo aspecto); distinguir, de memoria, madera y cristal, por ejemplo, o mosca y mariposa; distinguir conceptos abstractos, como mentira y verdad. Hay *tests* para definición de conceptos abstractos y concretos; de comparación estética: apreciar la belleza de estampas, por ejemplo, que representan caras. Es interesante que muchos *tests* son independientes, en cuanto a su solución, del desarrollo del lenguaje.

D) La técnica de los *tests* de Binet-Simon no es tan fácil como parece. Se recomienda que se haga el examen del niño por dos personas. Mientras una lo examina, la otra tomará las notas.

a) Es necesario que el experimentador esté completamente seguro.

b) Las observaciones no se han de li-

mitar al + y —. Deben dar en lo posible la total conducta del niño.

c) El niño no se ha de examinar, como se verá, con la serie de *tests* de su edad. Así, no debe comenzarse por los *tests* más fáciles o por los más difíciles. Ha de evitarse toda fatiga, intercalando pausas. El examen dura, en los normales, de veinte a treinta minutos; en los anormales, de media a tres cuartos de hora.

*Cálculo de los resultados.*—Si nos representamos la cosa esquemáticamente, el grado de inteligencia se da por la serie de *tests* que el niño resuelve. Por ejemplo, el que resuelve los *tests* que corresponden a los 9 años y no a los 10, tiene un grado de la inteligencia que equivale a los 9 años.

Pero en la práctica, sucede que los niños resuelven todos los *tests* de una edad, y además algunos de las edades que siguen, aunque sin poder dar una regla general, pues influyen factores individuales gracias a los cuales son resueltos los *tests*. Esta serie de *tests* que se resuelven fuera de la edad, se llama esparcimiento de los valores. Así, para fijar el grado de inteligencia, se busca primero qué serie de *tests* son totalmente resueltos, y se toma como base; cada cinco *tests* más de las edades superiores que se resuelvan, se considera con un grado más. Por ejemplo: un niño resuelve todos los *tests* de los 6 años, además tres *tests* de los 7, tres de los 8 y tres de los 9, y uno del 11. Se le cuentan por estos diez *tests* 2 años más. Así:  $I = 6 + 2$ .

Es decir, tiene un grado de inteligencia igual 8.

2) *La edad de inteligencia (Niveau intellectuel, âge mental).*—Esta quiere decir que el niño es, en cuanto a su inteligencia, del mismo valor que la media de los niños de una edad determinada. Toda la serie de los grados de la inteligencia descansa en este concepto.

Hay que tener en cuenta el esparcimiento de los valores en la determinación de la edad de inteligencia. Es decir, considerar cómo se disponen los resultados que no caen en la edad total. No es lo mismo un niño que se halla de este modo entre los 6 y 10 años y el que se halla entre los 6 y

9. Además, ha de tenerse en cuenta la conducta de los niños al resolver los *tests*.

3) *Relación de la edad de inteligencia con otros factores.*—Lo importante es poner la edad de la inteligencia en relación con otros factores: medio social, comarca, sexo, etc. Sobre todo, es importante la relación con la edad real del niño (ó adulto), pues corresponde a ésta siempre un determinado grado normal de inteligencia. Si se llama a la edad real *EV* y a la edad de inteligencia *EI*, el resto de  $EI - EV$  dará, si es positivo, el adelanto; si negativo, el atraso. Según Stern, es mejor tomar el *cociente de inteligencia*.

$$Ic = \frac{EI}{EV}$$

El niño normal dará un cociente = 1.

4) *Detención de la inteligencia.*—En los individuos idiotas obtenemos un grado máximo que nunca superan en su vida. Este nos da el grado de detención de la inteligencia.

II.—*Resultados obtenidos en la aplicación de los tests.*

Doy sólo una breve indicación de los resultados que comunica Stern.

*Niños normales.*—El primer problema que se ha investigado es cómo se distribuye la inteligencia de los niños cuando se examinan en masa. El siguiente cuadro da como resultado que ésta se hace simétricamente en torno de un término medio.

Distancia de la *IE* de la *VE* en grados de años:

	-2	-1	0	1	2
Binet...	6 0/0	21 0/0	51 0/0	20 1/2 0/0	1 0/0
Bobertag.	4 0/0	19 0/0	52 0/0	22 1/2 0/0	2 1/2 0/0
Goddard..	11 0/0	20 1/2 0/0	41 1/2 0/0	21 1/2 0/0	5 1/2 0/0

Se han investigado también las diferencias de la inteligencia que son condicionadas por el sexo. No parecen existir. He aquí la tabla de Goddard, que examinó 835 niñas y 712 niños.

	-2	-1	0	1	2
Niños .	18 1/2 0/0	23 0/0	34 0/0	20 0/0	4 0/0
Niñas .	18 1/2 0/0	17 0/0	36 1/2 0/0	23 0/0	5 0/0

Se ha investigado también la diferencia de la inteligencia y la diferencia de la clase social en su relación mutua. He aquí la tabla de Binet.

	-2	-1	0	1	2
Comarca muy pobre. . . . .	1	11	13	4	1
Comarca rica.....	1	3	10	10	6

De cada escuela se habían tomado 30 niños. Es una cuestión interesante y difícil de resolver de donde vengan estas diferencias.

Es importante la relación entre la capacidad intelectual y la producción escolar.

	Bajo la normal.	En la normal.	Sobre la normal.
Atrasado. . . . .	14	9	1
Normal.....	16	33	16
Adelantado...	0	5	7

Como se ve, el resultado más favorable lo dan las medianías.

Como los *tests* se han aplicado en diferentes naciones, ha podido compararse la capacidad mental de los niños de los diferentes países. Los resultados han sido concordantes. Esto pone de relieve el valor de los *tests*.

III.—*Niños anormales.*—Binet y Simon no publicaron sus investigaciones sobre anormales, pero sus *tests* fueron hechos principalmente para ellos. Goddard observó por el método de Binet y Simon los internados en el asilo de anormales, niños y adultos, de Vieneland, Nueva Jersey, 1908; pero no tuvo en cuenta la relación con la edad. La única investigación exacta que poseemos es la de los psiquiatras Krammer y Chotzen. El primero investigó niños procesados y niños que eran llevados como en-

fermos mentales á la clínica; Chotzen examinó, como médico escolar de retrasados, otra serie de niños. El método fué el de Bobertag.

Binet y Goddard, y lo mismo los dos investigadores antes citados, han llegado a la conclusión de que para los débiles mentales hay un grado de inteligencia que significa el término final de su evolución mental. De los anormales, según Goddard, el 10 al 11 por 100 alcanzan los grados entre 1—9 de la tabla, y sólo un 7 por 100 llegan a 10—12. Doy á continuación la tabla del mismo.

Alcanzan el grado de inteligencia de.....	Idiotas		IMBÉCILES				Débiles.			
			Muy	Media- nos	Poco					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nótese que «un imbécil que en su vida no puede pasar de la edad mental de 7 años, no es igual a un niño de 7 años. En muchos aspectos va más allá que éste, pues aprende a hacer una porción de cosas de trabajo manual y experimenta el despertar de impulsos y necesidades que trae consigo la edad. La detención medida se refiere sólo, pues, a un grupo específico que se examina mediante los *tests*. También en este grupo la conducta del idiota no es la misma que la del niño en ciertos aspectos. Sólo sucede que quedan siempre en su inteligencia tales defectos, que, en conjunto, no va más allá de un niño de 7 años en su capacidad de pensar». Un retraso moral no coincide con un defecto grande de inteligencia. Goddard pone el defecto moral en relación con la edad y la génesis de los sentimientos. Los instintos de mentir, etc., nacerían en el niño a una determinada edad, y después, por la razón, desaparecerían. Ahora bien, en el anormal la razón no existe; de aquí su perversión moral.

Exceptuando los idiotas, los demás anormales muestran también, en cuanto a su inteligencia, algún desarrollo, aunque lento. La diferencia de la edad verdadera con la

edad mental siempre es, en cierto modo, creciente, puesto que el desarrollo del anormal va más despacio que el del normal. Así, dando el retraso de los anormales en años, según Chotzen, se obtiene la siguiente tabla en cocientes:

Edad.	No débil.	Débil?	Débil.	Imbécil.
8	0,65	1,3	1,9	2,5
9	1,4	1,7	2,9	3,1
10	2	2	2,6	3,8
11	3	3,5	3,2	4
12	2	3	3,3	4
13		3,5		

Es necesario tener en cuenta la cualidad de la reacción ante los *tests*. Esta nos da el *esparcimiento de valores*, que es distinto entre el niño y el idiota. Lo que procede quizá de que «existen ciertas producciones de la inteligencia que son relativamente independientes de la edad mental, y están principalmente determinadas por un cierto desarrollo de la inteligencia». Este grado dependería sólo de las experiencias acumuladas.

Los sistemas de *tests* tal y como existen no son, ni con mucho, perfectos, y necesitan aún alguna modificación. Pero en las investigaciones en que interese, no el método, sino el contenido, es preciso seguir aún con los sistemas existentes y no introducir variaciones, para poder tener resultados comparables. Es preciso, por otra parte, todo este trabajo metódico para la producción de un sistema más firme de *tests*, y, como la labor es muy extensa, se impone la división del trabajo. Ha de tenerse en cuenta que los *tests* se han de hacer lo más independientes posible de la educación escolar, lo que no sucede ahora con algunos; que sean independientes en su respuesta de la pregunta del investigador; y que nos den del modo más fino la evolución de la inteligencia.

\* \* \*

Un problema aún no estudiado y para el que carecemos de los métodos precisos es el de la clasificación de los grados pequeños de la inteligencia dentro de cada

edad mental. Ha de hacerse, claro está, con otro método que el de Binet y Simon, que, con sus respuestas por Sí y No, no permite una fina estimación cualitativa de la reacción. No es posible para esto por hoy más que fiarnos del juicio de los maestros escogidos, y que posean una cierta preparación psicológica. Así puede llegarse a disponer a los escolares en grupos, y dentro de ellos, en series. También, aunque nada seguro podamos obtener, puede intentarse el empleo del método de correlaciones (relaciones recíprocas de distintas funciones en cuanto a su desarrollo), como Spearman ha hecho.

Es interesante hacer notar que en el Congreso de la Sociedad de Psicología Alemana, Gotinga, 1914, se propusieron Stern, Heyssmann y otros, pertenecientes a la «Sociedad de Psicología aplicada», la investigación en conjunto de los métodos para la comprobación de cualidades psíquicas individuales. Los aparatos los prestaría la citada Sociedad. Así, con un material muy rico y obtenido en sitios diversos podría llegarse a saber qué podían dar los medios que para este fin hoy poseemos.

Hacer tres problemas o tres trabajos dados a la vez.

Repetir frases de 16 sílabas.

Distinguir derecha e izquierda.

#### Años 7) Contemplación de estampas y descripción.

Repetir 5 cifras (8).

Copiar un rombo (8).

Contar 13 céntimos (8).

Dar el número de los 10 dedos.

Copiar el pequeño Pablo.

Conocimiento de una moneda de un céntimo o una peseta.

Reconocer las lagunas en un dibujo (8).

#### Años 8) Contar de 20 hasta 1, al revés.

Dictado: El sol sale.

Sumar 9 céntimos (tres monedas de 1 céntimo y tres de 2 céntimos) (8).

#### Años 9) Definición de conceptos mediante la indicación del fin.

Dadas seis cosas recordadas de la noticia de un periódico recientemente leído.

Decir los días de la semana.

A continuación van los *sistemas de tests* hoy existentes.

#### SISTEMA BINET-SIMON

(1908 y 1911.—Las variantes van dadas unas junto a otras a dos columnas.—La derecha corresponde a 1911.)

Años 3) Indicar la boca, los ojos y la nariz.

Repetir unas frases de seis sílabas. Repetir números de dos cifras.

Mirar estampas y enumerar las partes. Dar el nombre de familia.

Años 4) Nombrar objetos presentados. Repetir tres cifras.

Decir el sexo.

Comparar dos líneas (5 y 6 centímetros).

Años 5) Repetir frases de 10 sílabas. Contar cuatro céntimos.

Copiar un cuadrado.

Comparar dos pesos de 3 y 12 gramos.

Construir un rectángulo con dos triángulos de cartón. (Rompecabezas.)

Años 6) Comparación estética.

Distinguir la mañana de la tarde.

Definición de objetos concretos mediante la indicación de su finalidad.

Copiar un rombo.

Contar 13 céntimos.

Hacer tres problemas dados a la vez (8).

Distinguir derecha e izquierda (8).

Sumar 9 céntimos (tres monedas de 1 céntimo y tres monedas de 2 céntimos) (8).

Nombrar cuatro colores fundamentales (8).

#### Comparar de memoria dos objetos.

Repetir cinco cifras (8).

Reconocer las lagunas en un dibujo (8).

Dar la fecha (8).

#### Dar una peseta para pagar 80 céntimos.

Decir la fecha del día.

Decir los nombres de los días de la semana.

Conocimiento de todas las monedas.

Contestar a tres preguntas fáciles.



Ordenar cinco pesos: 3, 6, 9, 12, 15 gramos.

Recitar los nombres de los meses.  
Conocimiento de todas las monedas.  
Contestar a tres preguntas fáciles.

Años 11) Con tres palabras dadas, formar una frase.

Definición de conceptos abstractos.  
Construir una frase con palabras revueltas.

Contemplación de estampas y explicación (8).  
Repetir siete cifras (8).  
Repetir frases de 26 sílabas (8).  
En un minuto dar tres rimas (8).  
Completar las lagunas de un texto (8).

Años 13)

Años 15)

Adultos.

*Nueva disposición de Bobertag, 1912.*  
Esta disposición debe evitar la facilidad excesiva de los grados inferiores y la gran dificultad de los superiores. Cada grado de 5—10 contiene cinco *tests*. Para los *tests* comunes a los 11 y 12 años, tres soluciones forman un grado; seis soluciones, dos grados. Este sistema ha sido aplicado por Chotzen y Bobertag. (Las cifras detrás del *test* dan el lugar en que se halla en el sistema Binet Simon.

Años 5) Repetir frases de seis sílabas.  
Contar 5 céntimos.  
Copiar un cuadrado.  
Definición de objetos concretos mediante su fin (6).  
Repetir cuatro números.  
Años 6) Comparación estética.  
Tres encargos dados á la vez.  
Repetir frases de 16 sílabas.

Años 10) Construir con tres palabras fáciles dos frases.

Contestar a cinco preguntas difíciles.

Ordenar cinco pesos: 3, 6, 9, 12 y 15 gramos.  
Crítica de razonamientos absurdos.  
Copiar dibujos de memoria.

Nombrar 60 palabras en tres minutos  
Crítica de frases absurdas.

Años 12)

Construir con tres palabras dadas una frase (8).  
Definición de conceptos abstractos (8).  
Ordenar en una frase palabras sin orden (8).  
En tres minutos nombrar 60 palabras (8).  
Resistencia contra la sugestión en la consideración de líneas.

Recortar. (Adultos.)  
Invertir un triángulo. (Adultos.)  
Distinción de conceptos abstractos. (Adultos.)

Contemplación y explicación de estampas (8).  
Repetir siete cifras (8).  
Completar las lagunas de un texto (8).

Recortar (8).  
Invertir un triángulo (8).  
Distinción de conceptos abstractos (8).  
Distinción entre Rey y Presidente \*.  
Pensamiento fundamental de un trozo de prosa.

Componer un rectángulo con dos triángulos (5).

Contemplación de estampas. Descripción (7).

Años 7) Repetir cinco cifras.

Copiar un rombo.

Conocimiento de las monedas desde un céntimo a una peseta.

Reconocer lagunas en dibujos.

Distinguir derecha e izquierda (6).

Años 8) Contar hacia atrás de 20 a 1.

Comparar dos pesos de memoria.

Nombres de los cuatro colores fundamentales.

Tres preguntas fáciles (10).

Dar un punto esencial de una noticia de periódico recién leída.

Años 9) Definir por conceptos supraordenados.

Dar un marco para 80 céntimos.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL ARCADEO BARCELONÉS

Contemplación de imágenes.

Explicación con ayuda de preguntas.

Fecha del día.

Ordenar cinco pesos de 3, 6, 9, 12 y 15 gramos.

Años 10) Con tres palabras, formar dos frases.

Conocimiento de todas las monedas.

Dar seis recuerdos de una noticia leída recientemente en un periódico.

Repetir frases de 26 sílabas (12).

Repetir seis cifras.

Años 11 y 12) Con tres palabras dadas, formar una frase.

Definición de conceptos abstractos (11).

Ordenar palabras revueltas en una frase (11).

Crítica de frases absurdas (11).

Contemplación de imágenes. Explicación espontánea (12).

Dar tres rimas en un minuto (12).

Completar lagunas en un texto (12).

Preguntas difíciles.

*Terman y Child, 1912.*—Trece grados con nuevos *tests* en parte. Algunos de estos *tests* se repiten en varios grados; sin embargo, las exigencias que ponen son siempre otras distintas. El sistema no ha sido examinado aún en cuanto a su aplicabilidad, y se ha de considerar sólo como un proyecto.

Años 3) Nombrar propiamente el cuchillo, la llave, una moneda.

Contemplación de imágenes; enumeración de las partes.

Repetir tres números de una cifra.

Decir el sexo.

Comparación de pesas.

¿Qué se hace cuando se tiene fatiga ó frío?

Años 4) Contar cuatro céntimos.

Comparar rectángulos.

Copiar un cuadrado.

Comparación estética.

Definición de objetos concretos mediante la indicación del fin.

Años 5) Distinción de mañana y tarde.

Nombrar los cuatro colores fundamentales.

Tres encargos.

Repetir frases de 11 sílabas.

Examen de la riqueza del léxico. (De una lista de palabras han de ser entendidas un cierto tanto por ciento.)

Años 6) Distinguir derecha e izquierda.

Dar el número de los dedos.

Contar 13 céntimos.

Repetir cuatro cifras.

Tres preguntas fáciles.

Examen de la riqueza del léxico.

Un 12 por 100 de las palabras deben ser entendidas.

Años 7) Contemplación de imágenes. Descripción.

Copiar un rombo.

Conocimiento de las monedas.

Reconocer lagunas en los dibujos.

Repetir frases de 14 y 16 sílabas.

Examinar la riqueza del léxico. Un 14 por 100 debe ser entendido.

Años 8) Contar al revés, de 20 a 1.

Comparar dos objetos de memoria.

Dictado: *The pretty rittle girl.*

Repetir cinco cifras.

Examen del léxico, 18 por 100.

*La pelota en el campo.* (Un círculo dibujado, representa un campo en el que se ha perdido una pelota. Dibujar el camino que se seguiría para hallar seguramente la pelota.)

Años 9) Fecha del día.

Ordenar cinco pesos.

Cuatro recuerdos de algo leído.

Sumar tres piezas de un céntimo y tres de dos.

Dar 50 palabras en dos minutos.

Tres preguntas difíciles.

Examen de la riqueza del léxico, 23 por 100.

Completar lagunas de un texto.

Años 10) Con tres palabras dadas, formar una frase.

Repetir cinco cifras.

Cambiar dinero.

Examen de la riqueza del léxico, 26 por 100.

Completar lagunas de textos.

*La pelota en el campo.*

Repetir fábulas recién oídas.

Años 11) Cinco problemas de cálculos.

Cuatro preguntas difíciles.

Completar lagunas de un texto.

Estimación de la riqueza del léxico, 30 por 100.

Repetir fábulas.

Hallar en qué consiste la gracia de cinco chistes.

Años 12) Ordenar en una frase palabras sin sentido.

Crítica de razonamientos absurdos.

Siete recuerdos de algo leído.

Repetir frases de 26 sílabas.

Resistencia contra la sugestión en la estimación de líneas.

Prueba de la riqueza del léxico, 36 por 100.

Años 13) Repetir siete cifras.

Repetir fábulas.

Problemas difíciles de cálculo.

Estimación de la riqueza del léxico, 42 por 100.

Completar lagunas de un texto.

*Problems of fact.* (El sentido esencial de una frase debe ser completado.)

Años 15) «Coloque la manecilla del reloj en los cuatro minutos después de las tres.»

Repetir fábulas.

Contemplación de estampas. Descripción.

Examen del léxico.

Completar lagunas de un texto.

*Use code.*

*Adultos.*—Inversión de un triángulo.

Diferencia entre rey y presidente.

*La pelota en el campo.*

Completar lagunas de un texto.

Pensamiento capital de un trozo de prosa. (1).

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

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

M A Y O

*Psicología del miedo a la escuela y su tratamiento terapéutico en la enseñanza,* por el Dr. W. Krassmöller.—Antes

(1) Stern publica una abundante bibliografía de esta cuestión. En el número próximo daremos la nota de lo más selecto de esa bibliografía.

de conocerla, se desarrolla en el niño el miedo a la escuela. Diversas causas dan lugar a este sentimiento: la idea de que va a perder tiempo de juego; la mala gana con que ve que van a la escuela sus hermanos mayores y sus amigos; los regaños de los padres, que no vacilan en amenazar a los niños con llevarlos a la escuela si no se portan bien, y el miedo a lo desconocido. No es exagerado afirmar que un 95 por 100 de los niños está poseído de este miedo a la escuela. Hay muchos que acaban por perderlo; pero otros lo conservan durante todo el tiempo que van a la escuela, y aun en algunos deja huella para la vida ulterior. Por tres fases pasa este sentimiento: en la primera, el niño no tiene una representación exacta de lo que le inspira el temor; la segunda se presenta conforme se va desarrollando el espíritu del niño, y ya aparecen los motivos más determinados, pero siempre dentro de la esfera de la fantasía; con una etapa más avanzada de la evolución mental del niño, comienza la tercera, en que el miedo obedece a representaciones que tienen por base hechos reales. Para combatir el miedo en su primera etapa, el maestro tiene que dejar al niño, en las primeras semanas de su vida escolar, toda la libertad y espontaneidad compatibles con la disciplina. En esta época, no debe hacer otra cosa que jugar. En sus juegos (que, naturalmente, deben tener un fondo instructivo), se ofrece ancho campo al maestro para estudiar el carácter y las aptitudes del niño. Ellos han de contribuir a hacer más suave la transición que se inicia en el primer día de escuela. En la segunda etapa, el miedo es originado casi enteramente por los cambios que ocurren en la vida escolar: cambio de clase, de profesor, de escuela, asignaturas nuevas, etc. Si el maestro pone de su parte todo cuanto pueda para ganar la confianza del alumno, con bondad, tolerancia y paciencia, no tardará en desaparecer el estado de intranquilidad. La tercera etapa es la que presenta mayor interés para el pedagogo. Una observación incesante le conducirá a averiguar qué influjo produce en cada uno de los alumnos una

contrariedad de orden escolar: malas notas, anuncios de castigo, etc.; deberá tener muy en cuenta que el núcleo principal de los muchachos que padecen este miedo a la escuela lo constituyen los que, siendo aplicados y tomándose interés por las clases, no llegan, sin embargo, al nivel deseado. La preocupación de estos alumnos está en que no quieren que el maestro les tenga en concepto de holgazanes y se forme, por tanto, una falsa idea sobre ellos. Si el maestro no tiene la perspicacia suficiente para descubrirlos, el temor acaba por oprimir y entorpecer sus facultades, y quedan por completo anulados. Los síntomas físicos que acompañan a este estado moral son: intranquilidad general, palidez, pulso acelerado, frialdad de la piel, dilatación de la pupila, etc. A veces, llega a convertirse en un verdadero estado patológico, con fenómenos nerviosos, afonía, afasia, etc.

*El problema de la fatiga mental del escolar*, por el Dr. T. Altschul.—Hacia 1894, estaba en todo su vigor la agitación promovida por el llamado *surmenage* de nuestros escolares, y aparecían por todas partes métodos para la medición de la fatiga mental. Sobre los resultados obtenidos se construyeron una porción de hipótesis y se llegó a la conclusión de que era indispensable una reforma de la enseñanza, en el sentido de reducir el trabajo en todos los grados, porque de seguir las cosas como estaban, se llegaría a un agotamiento mental de la juventud. Pero como todo este movimiento era un poco artificial, ha ido disminuyendo en intensidad, y ya sólo se observa en manifestaciones esporádicas. La teoría de la kenotoxina de Weichardt (por cierto, poco ensayada hasta ahora) es una de las últimas. Ya va siendo hora de que nos libremos del exagerado temor a la fatiga. La fatiga en sí no es manifestación alguna patológica: representa únicamente la reacción fisiológica contra todo exceso de trabajo físico y mental, y constituye una especie de válvula de seguridad, porque impide que se llegue al agotamiento total de las fuerzas. Lo que hay que hacer, pues, no es evitar la

fatiga, sino hacerla seguir del necesario reposo y, sobre todo, procurar que el muchacho duerma todo el tiempo que le hace falta. En los individuos sanos, la fatiga es una gimnasia que, en muchos casos, llega a aumentar, sin peligro alguno, la capacidad de trabajo. Claro es que hay esfuerzos que sólo producen una ligera fatiga en un individuo normal y causan, por el contrario, profunda depresión en el que está delicado o enfermo. Esto sí que debe tenerse muy presente para no exigir en cada caso más que lo que el alumno pueda llevar a cabo; pero de ningún modo rebajar de un modo general las exigencias de la enseñanza, cuando precisamente va siendo cada vez más difícil abrirse camino en la vida.

*Cinco años de médico escolar en un establecimiento de segunda enseñanza*, por el Dr. E. Barth (conclusión).—El autor, basándose en las cifras que suministran las estadísticas de inútiles para el servicio militar, de las cuales resulta que los reclutas que tienen derecho a no servir en el ejército más que un año, por haber cursado toda la segunda enseñanza, figuran con un tanto por ciento mucho más elevado que los que no han hecho otros estudios que los primarios, hace la crítica de la educación física en los centros de segunda enseñanza, insuficiente, a su juicio, para el robustecimiento de la juventud, y propone que se revisen cuidadosamente los casos de exención de la clase de gimnasia, de que tanto se abusa; que haya una lección diaria de gimnasia, y que para conceder el beneficio de servir en el ejército sólo un año, no se exija únicamente el certificado de la segunda enseñanza, sino que se acredite también un buen estado de desarrollo físico.

*Lo que deben saber padres y maestros sobre las principales enfermedades infantiles*, por Margarita Weimberg.—Traducción y comentario breve de una lámina mural para las escuelas, publicada por el Dr. Lesieur, jefe del negociado de Sanidad municipal de Lyon, que contiene los principales síntomas y el tiempo de incubación de esta clase de enfermedades, así

como las medidas que deben adoptarse para el aislamiento del enfermo y de sus hermanos.

*Sociedades y reuniones.*—En la Sociedad de Higiene escolar de Berlín pronunció una conferencia el Dr. Gordon el 20 de Enero de 1914, sobre la higiene del trabajo mental. La afirmación más interesante que hizo fué la de que es un error considerar el ejercicio físico como un descanso para la fatiga mental, toda vez que no hay más que una clase de fatiga, sea de origen físico, sea de origen psíquico. En la discusión que siguió a la conferencia, el Sr. Benda expuso su opinión de que el clima es un factor que influye mucho en el trabajo mental. El Sr. Kemsies manifestó que, según su experiencia, un paseo moderado refresca el espíritu, y que, en cambio, la gimnasia con aparatos produce, generalmente, una depresión en la actividad mental. El Dr. Taendler cree que no se puede generalizar mucho sobre este punto, pues hay personas que descansan mejor de un trabajo mental prolongado haciendo excursiones fuertes que en un reposo absoluto.

*Noticias.*—Se ha inaugurado un Instituto médico-pedagógico en el Internado evangélico del Dr. Sexaner, en Godesberg-am-Rhein, que contaba ya con un sanatorio escolar.—En Berlín se están ya poniendo en práctica las disposiciones recientemente dictadas sobre la enseñanza de los niños torpes de oído. Cuando este defecto no es muy acentuado y los niños pueden seguir las clases como los demás, lo único que se hace es ponerles en las condiciones más favorables para la audición. Cuando se trata de casos muy acentuados, el director del Colegio de sordomudos, juntamente con un especialista, los reconoce y decide si deben ir a las clases especiales creadas con ese objeto, a la escuela auxiliar para retrasados, o al citado Colegio. El plan de enseñanza de las clases especiales es el de las escuelas municipales, reforzado en todo lo relativo al lenguaje.—En Mayo de 1913 se inauguró una escuela de bosque en Düdelingen (Luxemburgo). Consta de tres pabellones, con cabida para 42 niños.—El

Dr. Frölich, médico escolar de Cristianía, ha hecho investigaciones sobre la tuberculosis en los niños valiéndose de la reacción de von Pirquet. De los 2.900 niños sometidos a ensayo (hubo 1.488 cuyas familias no autorizaron el experimento), dieron, reacción positiva 2.429. En vista de este resultado tan alarmante, se están practicando averiguaciones por las autoridades de Sanidad para comprobar si en los últimos años ha habido enfermos de tuberculosis en las familias. La publicación de los trabajos del Dr. Frölich ha causado gran impresión en Noruega. Parece ser que se va a hacer extensivo a todo el país el ensayo hecho en la capital y que sobre la base de su resultado se tomarán medidas para remediar el mal.—En un artículo publicado por el Dr. Drew se hace notar que la seborrea de la raíz del pelo dificulta la renovación de éste y acaba por producir la calvicie. Es de mucha importancia el cuidado del pelo en los primeros años para poder combatir la enfermedad desde el principio. Lo mejor que puede hacerse es un lavado de cabeza, los niños cada 2 ó 3 días, las niñas cada 8 ó 10, con un jabón desinfectante, y de mes en mes la aplicación de una pomada destinada a combatir el eczema, con más un ligero masaje. Es indispensable también divulgar todo lo posible estas precauciones y las que deben tomarse para evitar el contagio de las enfermedades del pelo. Los respaldos de los asientos de primera y segunda clase del ferrocarril son verdaderos nidos de microbios productores de esta clase de enfermedades.—En la Sociedad de Medicina social de Berlín ha dado una conferencia el Dr. Levingsohn sobre una nueva teoría del origen de la miopía, inventada por él. El disertante cree haber demostrado irrefutablemente, con numerosos experimentos y también por descubrimientos anatómicos, que la miopía no se produce por la excesiva aproximación de los objetos al ojo, sino por la inclinación de la cabeza, que hace caer el globo del ojo hacia delante, con alargamiento de éste y estiramiento del nervio óptico. El Dr. Levingsohn ha logrado provocar la miopía en monos por

inclinación prolongada de la cabeza hacia delante.—En Suecia se ha hecho una estadística sobre los casos de parálisis infantil, que se elevaron en 1911 a la cifra de 3.879, aunque han decrecido mucho en los dos años siguientes. El Gobierno sueco se preocupa de buscar por todos los medios la mejora de esta situación.—La fundación imperial de Heidelberg para el tratamiento ortopédico-quirúrgico de niños pobres, que recibe 10.000 marcos anuales de dotación, acaba de publicar su 7.<sup>a</sup> Memoria anual. En el citado año se hicieron unas 250 operaciones y más de 500 vendajes de escayola.—El Dr. Bartsch ha publicado un artículo en el que propone que se forme una estadística de los accidentes producidos por los deportes y clasificados según la naturaleza de éstos.— En Hamburgo, por iniciativa del Inspector de primera enseñanza Sr. Meyer se ha creado un organismo que ha centralizado todas las obras de carácter circum y post-escolar: cantinas, colonias, jardines y campos de juego, protección a los niños tuberculosos, lisados y retrasados, consejos para la elección de profesión, juegos, reuniones de padres, etcétera.

*Revista de Revistas.*—Comprende las siguientes: *School Hygiene*, *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *The Child*, *The Pedagogical Seminary*, *The School Review*, *Die Hilfsschule*, *Körper und Geist*, *The Training School* y *Monatschrift für das Turnwesen*.

*Libros nuevos.*—*Ética sexual y pedagogía sexual*, por F. W. Förster. 4.<sup>a</sup> edición. Munich, 1914 (en alemán).—*Consejos para la elección de oficio*, por el Dr. Thiele, Chemnitz (en alemán). Publicación utilísima de la Sociedad antituberculosa de Chemnitz, en ocho folletos separados, correspondientes a los diferentes oficios, reunidos por su afinidad en otros tantos grupos, y en los cuales el muchacho, al salir de la escuela, encuentra una descripción general de los oficios principales, con indicación de las exigencias corporales y mentales de cada uno, los peligros que ofrece, el porvenir que

tiene, el tiempo que dura el aprendizaje, etcétera.—*Las relaciones de la psicología con la medicina y la preparación de los médicos*, por el Dr. Peters. Wurzburg, 1913 (en alemán). Demuestra lo indispensable que son para el médico, y especialmente para el médico escolar, los conocimientos psicológicos, sin los cuales las más de las veces caminarían a ciegas.

Sumario de *El Médico Escolar*:

«Estado actual de la Higiene escolar en Inglaterra», por el Dr. R. H. Crowley.—«Noticias relativas a la Asociación de médicos escolares».—«Noticias varias».—  
J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

## GINER DE LOS RÍOS Y SU INFLUENCIA SOCIAL Y JURÍDICA

por el Prof. Rafael Altamira,  
Catedrático en la Universidad Central.

### I

Por más de un concepto estimo pertinente hablar de D. Francisco Giner de los Ríos (1) a los lectores de esta Revista, y aun me atrevo a decir que pocos hombres, entre los hombres ilustres de nuestro actual renacimiento, representaba mejor lo que significa, para quienes creen que los nombres no son cosa vana, una publicación que se titula la *Reforma Social*.

A esa reforma, en todo lo que comprende cuantitativamente, pero más aún en lo que constituye su raíz y su medula, estuvo consagrado Giner. Lo estuvo, juntamente por doctrina y por inclinación natural de su espíritu. En cuanto a lo primero, porque entendió siempre que las grandes modificaciones sociales, como todo lo que es orgánico, no se obtienen ni se cumplen

---

(1) Este trabajo ha sido escrito para la revista mensual «La Reforma Social», de la Habana, de donde lo reproducimos. Forma parte, además, del libro que sobre nuestro Fundador ha escrito también el señor Altamira y que próximamente dará al público una casa editorial de Valencia. (N. de la R.)

desde fuera, sino desde dentro; no proceden de las leyes de organización exterior del poder público, sino de la formación interna del espíritu social y del freno ético que éste haya logrado imponerse, y miraba, por tanto, más el estado de la opinión y de los sentimientos colectivos, y a la colaboración que podían prestar a los órganos llamados directores, que al empeño, muy a menudo pueril, de hacer y deshacer, que éstos tienen por cándida equivocación que a veces es orgullo inconfesado.

En cuanto a lo segundo, Giner estaba llamado a una estimación semejante de su obra en el mundo, porque él era uno de los hombres más hondamente sociales que he conocido. Giner no concebía al hombre solo; era el contraste vivo y la negación vibrante del individualismo hosco y ególatra que reina en la mayoría de las naciones y entre nosotros toma caracteres de retraimiento agresivo o sirve a las vanidades de los espíritus selectos que se encierran en sus torres de marfil o de madera pintada. Así como Giner necesitaba siempre compañía, no trabajaba a gusto sino sabiendo que alguien trabajaba cerca de él, y prefería a todos los medios de enseñanza y de educación los que se derivan de la convivencia, el diálogo, el mutuo cambio de impresiones e ideas, así también, y por natural correspondencia de sentido, veía siempre en toda labor su alcance y proyección social, y aun más que esto, la intención predominante de que sirviera para los otros y se realizase en función del concurso que cada cual debe a todos. Había así, en toda su mentalidad y en toda su conducta, un criterio orgánico que ligaba estrechamente el hacer individual con la finalidad social, y que agudizaba, ennobleciéndola, la responsabilidad de los propios actos que obliga a todos los hombres, que no todos sienten con igual fuerza y que algunos no han llegado a sentir nunca.

Ese sentido orgánico de la vida humana estaba acompañado en Giner por una estimación preponderante de la regla moral extendida a todas las direcciones de la conducta, y es fácilmente perceptible en

todas sus enseñanzas y en todas sus teorías, desde la jurídica hasta la metodológica de la investigación de la verdad. Ese aspecto de su vida, como el más ligado a efectos prácticos, ha sido también el más claro y visible para las gentes; y en realidad, ahondando en la trabazón fundamental de las ideas, se llega a encontrar un íntimo enlace entre la orientación moral, como Giner la entendió, y el sentido «social», en cuanto determina cierto género de intención y de conducta; aparte las especiales determinaciones doctrinales que ese sentido tuvo en Giner, por lo que toca a la concepción sociológica y jurídica de la humanidad. Por ello, y dado que en la resultante final del hacer a que naturalmente es llevado el hombre, la regla moral es la predominante, y a que ella triunfe sirven todas las demás fuerzas espirituales que en nosotros debe desarrollar la educación, no es irreal considerar que ahí residió la más alta representación de D. Francisco, y que de toda su obra como pedagogo, como filósofo y como jurista, lo que culminó fué la ética de su vida y de su influjo educativo, y el amplísimo concepto de su tolerancia, forjado al calor de una idea de la cooperación social (aspecto del sentido orgánico a que antes me refería) no superada jamás por nadie, pues en ella el factor intelectual iba amasado con una gran dosis de vibrante amor a los hombres como hermanos y compañeros en la tarea civilizadora de la especie.

Conforme a esto, y a la manera de todos los grandes moralistas (los verdaderos educadores son eso, principalmente), Giner daba el primer lugar en la vida a la regla de conducta inspirada en la mayor pureza, en el más grande desinterés, en el amor más profundo a la verdad, en la estimación preferente de todas las cosas buenas, humanas y naturales, en la fraternidad y en la tolerancia para todas las opiniones y todas las flaquezas. Y como esta doctrina no era en él simple predicación, sino práctica y ejemplo, llevaba en sí una autoridad fortísima, insuperable, a que se rendía todo espíritu no cristalizado en el odio y en la intransigencia. Con ser soberana su

intelectualidad y vasta y profunda su cultura, era fácil advertir que todo su valor en este punto, toda la superioridad que le reconocieron siempre los que en número incalculable acudían a su saber y a su consejo en momentos de crisis espiritual o para sus investigaciones científicas, derivaba del mismo fondo ético, cardinal en su modo de ser. Como, merced a él y viviendo conforme a él, no podía concebir ninguna claudicación, ningún momento de flaqueza, la concesión más mínima al incumplimiento de los deberes, su juicio era siempre sereno, estaba por encima de las vacilaciones, de los desfallecimientos, de las entregas a la «impura realidad», y señalaba constantemente, sin vacilación, una ruta que para la mayoría de los hombres flota en el espacio de los ideales poco menos que inasequibles, a no ser en ciertos momentos y por un esfuerzo heroico. Y ese mismo principio ético es el que le daba también superioridad en las disciplinas científicas y literarias que cultivaba, porque él le decía que su deber era no contentarse con un conocer superficial de las cosas, ni descansar en conclusiones precientíficas, engañando así a los que fían en nuestro trabajo y diligencia, ni sustituir la apreciación y el parecer personales al espectáculo libre de la realidad, ni reformar el espíritu ajeno por el prurito de reducirlo a nuestro módulo, ni aislarse en especialidades que seccionan el mundo y lo tabican, en vez de considerar el íntimo lazo que liga todas las cosas y hace interdependientes todos los conocimientos, ni, en fin, reservar para sí lo averiguado, en goce avariento de cosa propia y exclusiva, o menospreciar el concurso ajeno, por humilde que pueda parecer.

Por eso, porque tenía siempre presente la responsabilidad enorme que pesa sobre el trabajador científico, como sobre cualquier otro trabajador, máxime si las circunstancias de la vida lo hacen maestro de otros (¿y quién no es maestro en algunas ocasiones de ella?), D. Francisco sabía las cosas que estudiaba mejor que la mayoría de las gentes contentas con solo lo «indispensable» y pronto cansadas del

esfuerzo, en que él no cejaba jamás, penetrando hasta lo más hondo de los problemas y estimando que el averiguar de las cosas no acaba nunca. Porque sentía vivamente esa responsabilidad del maestro en cuyas manos está el porvenir de todos los espíritus que se le confían, evitaba apagar la personalidad de sus discípulos en la uniformidad de una doctrina impuesta que mata toda iniciativa, antes bien se esforzaba en despertarla y avivarla, para que por sí propia caminase en la ciencia y en las relaciones humanas. Porque creía que la más fecunda especialización, con ser indispensable para el progreso de las ciencias, ha de estar fecundada por una amplísima visión del conjunto de la realidad, a la vez que dirigía a sus discípulos hacia esa misma penetración honda de las cuestiones, que él practicaba, les impedía que se encerrasen en la particularidad de una investigación, despreciando como inútil y disipador el resto del saber, mostrándoles, en cambio, la indestructible base de la cultura enciclopédica. Porque estimaba, en fin, que todo pensamiento, por muy original que parezca, debe mucho a los pensamientos de otros, y por muy verdadero que lo consideremos, es, al cabo, una representación personal abierta al error y compañera con otras en el camino de averiguar lo verdadero, comunicaba liberalmente a todos lo que él sabía y escuchaba a todos con curiosidad respetuosa, ansioso de recoger el fruto de la labor ajena, para corregir o agrandar la suya y mantener su espíritu en una perpetua juventud, que asimila siempre y da cada día nuevos frutos, en inagotable renovación y producción.

Fácil es comprender, con esto, que Giner no era un «intelectual» en la acepción propia de la palabra; es decir, un hombre que antepone a todo en la vida el brillo y la victoria del poder intelectual y el cultivo de esa fuerza espiritual como si fuese la única, ni, aislada de las otras, la menos expuesta a descarríos y aplicaciones inmorales. Por eso mismo no era un dogmático, ni, con mayor razón, un intransigente; y así, no ha dejado «escue-



la» en el sentido estrecho y cristalizado con que esto suele decirse. Sus discípulos, aquellos que verdaderamente han recogido lo sustancial de sus enseñanzas y de su ejemplo, no son repetidores de una doctrina, siervos de un sistema, sino que han conservado su personalidad científica, y no es raro verles opinar, en las muchas cosas que son todavía opinables dentro de una ciencia (y Giner puso siempre gran empeño en hacer resaltar su número), de distinto modo que el maestro. En cambio, hay otros que repiten *ideas* de Giner, y, sin embargo, no pueden llamarse discípulos suyos, porque no guían su conducta general, como pensadores y como hombres, según la regla ética y el método característicos en aquél.

## II

Deja escritos Giner varios libros de distintas materias, que responden al concepto enciclopédico serio (no al de mariposeo del aficionado superficial, o al tanteo de quien busca, en lo que sea, un triunfo y una plataforma personalísima) que ya hemos notado en él.

Al orden jurídico pertenecen, además de varias traducciones (Röder, Ahrens y algún otro), las siguientes obras suyas: *Principios elementales del Derecho*, *Principios del Derecho Natural*, *Estudios jurídicos y políticos*, *Resumen de Filosofía del Derecho* y *Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social*. Estas dos últimas, que son también las más recientes en fecha de publicación, señalan las dos más importantes condensaciones de doctrina jurídica que Giner hizo. El *Resumen*, que redactó en colaboración con su gran discípulo en esta materia, Alfredo Calderón, ha sido, durante muchos años, el libro guía de todos los cultivadores de la Filosofía del Derecho y ha influido incluso en quienes lo miraban con recelo desde su intransigencia sectaria o en los que sinceramente, y previo estudio, se apartaban de algunas de sus orientaciones fundamentales. La lectura del *Resumen* es imprescindible para el que quiera formarse idea de las notas

que caracterizan nuestro actual pensamiento jurídico y comprender ciertas singularidades de posición intelectual y de conducta que ofrece, en materias políticas y sociales, una parte de nuestra minoría culta. Lejos de ser el *Resumen* (como suelen decir quienes no lo han leído o no poseen conocimientos jurídicos bastantes para encontrar su relación con las grandes corrientes modernas) un manual de ortodoxia krausista, es el fruto de un espíritu libre de todos los prejuicios, incluso el de sistema, y que, basándose, cierto es, en la sustancia, llena de infinitas posibilidades fructíferas de desarrollo, que tiene la doctrina jurídica de Krause, y contribuyendo a que se produjesen, se ha enriquecido a la par con la más amplia influencia de otras direcciones filosóficas, como la histórica y la llamada positivista, que tampoco es una. Y es interesante advertir las notas originales que sobre la base de esa compleja elaboración (¡desgraciado el científico cuya elaboración de pensamiento no es compleja!) ha dado Giner en muchos de los problemas de Filosofía del Derecho.

Aparte los libros citados, hay materia jurídica en otros trabajos suyos, como la biografía de Maranges, las notas a la *Enciclopedia* de Ahrens y diversos artículos, todavía no reunidos en volumen, en que Giner, o resumió y comentó obras recientes de juristas extranjeros, o expresó su opinión sobre cuestiones palpitantes. Todo ese material se hallará en las páginas del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, que él creó en 1877, y que en sus 38 volúmenes completos (el 39 corresponde al presente año) ofrece a los estudiosos una riquísima enciclopedia del saber moderno.

Al orden de los estudios filosóficos y sociales pertenece, desde luego, mucho del libro sobre la *Persona social* y, además, un tomo de *Estudios filosóficos y religiosos*, las *Lecciones de Psicología*, que escribió en compañía de Eduardo Soler y Alfredo Calderón (admirable modelo de libro didáctico), y el *Programa de doctrina de la Ciencia*.

En punto a materias literarias y artísticas, Giner tradujo la *Estética* de Krause, dió un volumen de *Estudios sobre artes industriales*, otro de *Estudios de Literatura y Arte*, y redactó infinidad de notas sobre nuestros más notables monumentos y lugares artísticos y algunos de Portugal, aparte lo que contribuyó a dirigir por estos derroteros a muchos de sus discípulos.

Por último, en Pedagogía—su asunto predilecto, aun antes que el Derecho mismo—, es imposible apreciar su enorme labor con la sola consideración de los folletos *El edificio de la escuela y Campos escolares*, publicados en 1883 y 1884 (la fecha tiene gran importancia para estimar las iniciativas de Giner y su influencia), y de los libros *Estudios sobre Educación, Educación y enseñanza y Pedagogía universitaria*. Muchos trabajos más hallanse esparcidos en los tomos del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, unas veces, en forma de notas o artículos firmados, otras de extractos y exposiciones de libros ajenos, en que el espíritu alerta de Giner sembraba a cada paso el escolio que la lectura le sugería, y que, a su vez, encierra casi siempre un mundo de sugerencias. Todo ello irá a nutrir algún día la colección de sus obras completas, y así reunido producirá en las gentes la impresión que ahora sólo tienen sus discípulos más íntimos, en quienes la falta de visión material del conjunto está sustituida por el recuerdo vivo de las infinitas ocasiones en que el maestro les dió luz de ideas y vigor de precepto, penetrando con sus palabras la vida entera de quienes le tomaron por guía o estaban siempre atentos a su voz de apóstol y a su corrección de puritano.

Pero como Giner era ante todo y sobre todo un educador, naturalmente su pensamiento se inclinaba siempre a esta modalidad; y así sus escritos de Derecho, de Filosofía, de asunto religioso, de arte, están llenos de indicaciones pedagógicas, que unas veces tocan a la metodología profesional y otras a la regla ética de la conducta en que cada problema se traduce prácticamente.

Aun juntando todas estas notas pedagógicas (las relativas a la política, al cumplimiento del Derecho, a la moralidad profesional, son numerosas en sus escritos), no se agotaría la labor de Giner en este orden, porque fuera de todo lo que ha expresado literariamente y es del dominio del público, queda su obra privada, oral unas veces, escrita otras (su correspondencia), en que la acción de alma a alma era, por más individualizada e inmediata, más enérgica y de mayor provecho. Salvo en los momentos en que sus deberes de catedrático exigían de él dedicación especial a cierto público, Giner puso todo su tiempo, toda su vida, a disposición de todo el que acudía a él en demanda de orientación, de consejo, de apoyo en las vacilaciones del pensar y la conducta, sabedor de que el oír y el responder cuando quien nos habla y espera nuestra respuesta tiene confianza en nosotros y cree que le podemos ayudar en su labor o en sus dudas, es uno de los mayores servicios que un hombre puede prestar a otro, y bien vale la pena de que se deje de escribir por ello algún libro o se deje incompleta una investigación.

Ni era necesario (dada la exquisita sensibilidad de Giner, en quien los cuidados ajenos y la pesadumbre de las cuestiones vitales que la realidad plantea a cada paso en nuestra esfera de atención y acción, producían un eco que le llamaba a intervenir) que se le pidiese parecer. Bastábale saber que un amigo se hallaba frente a una dificultad de la vida o que alguien podía favorablemente intervenir en la resolución patriótica y justa de una cuestión que importaba a la cultura o a otro interés elevado de la patria para que acudiese en seguida, consolando a unos, animando a otros, excitando a los irresolutos, presentando ante los débiles o distraídos el imperativo de su responsabilidad para con las cosas que le estaban confiadas. Y en todo este apostolado se derramó una parte considerable de la vida de Giner, cuyos consejos y advertencias consiguieron no pocas veces efectos importantísimos para la vida nacional, muchos de los cuales se llegarán a saber tal vez, pero

una buena parte quedará para siempre ignorada.

Así fué Giner maestro (es decir, educador) en todos los instantes y para todos los que con él se relacionaban, y por eso no lo conocería bien quien sólo lo conociese a través de sus publicaciones, que únicamente expresan parte de su espíritu, aunque ciertamente en cosas sustanciales que responden a sus más hondas preocupaciones de pensador.

### III

Dígase ahora si hombre que tan vasta y profunda influencia tuvo en la educación y en la dirección espiritual de tantas gentes—apenas si dejó de ejercerla sobre uno sólo de los que se acercaban a él, aunque fuese un solo momento, porque la impresión que dejaba era siempre fortísima y el poder de su inteligencia y de su ejemplo moral absorbía y arrastraba—, no fué el preparador más fecundo de la renovación social de su país. Es ya un tópico vulgar que ésta no se logra eficazmente por un simple cambio exterior de leyes u organismos, sino mediante la sustitución de idealidades viejas por nuevas, es decir, merced el cambio del hombre interior, que es quien hace las cosas, quien aplica las leyes y quien las hace vivir o las deforma según sus costumbres. Giner elevó esta gran verdad a la condición de lema de toda su conducta. Para él, como para muchos de los reformadores del siglo XVIII, la cuestión fundamental en todo momento es la educación, entendida, no al modo vulgar, que la reduce a enseñar unos cuantos conocimientos instrumentales (lectura, escritura, aritmética, dibujo...) y otros de curiosidad o de aplicación profesional (1), sino en su verdadero concepto, que la dirige a la formación y desarrollo de las más nobles facultades humanas y a la orientación de ellas conforme a los ideales de la vida. Sin esa base, todo lo demás que se intente queda como edificado sobre

arena. Y Giner pensaba que la España futura, si ha de ser como la sueñan tantos patriotas convencidos de que su fórmula no está en el pasado sino en el presente y en el porvenir, hay que edificarla sobre «hombres», es decir, sobre individuos que tengan la conciencia de su dignidad y de su responsabilidad, el libre juego de su espíritu, el poder creador de una cultura honda y seria y la conducta noble, emanada de un criterio ético, inflexible ante las sollicitaciones del egoísmo.

Pero si en esto—y en todo lo que esto entraña—Giner era como todos los reformadores ideales, había en su doctrina y en su influjo educativo ciertas notas salientes que miraban, o a direcciones de la educación que él estimó como principales, o a vacíos que era preciso llenar en el desmeдрado programa del viejo régimen. Esas notas eran singularmente: la educación física, la artística y la moral.

El empeño de la educación física no era para Giner tan sólo una asimilación de la corriente tan vigorosa desde hace tiempo en Inglaterra (y que él había observado personalmente, penetrando toda su significación y todos sus efectos sobre la raza), sino que respondía a una idea mucho más honda de la Naturaleza y de las relaciones entre el cuerpo y el espíritu. Giner era todo lo contrario de un «materialista» en filosofía; pero no despreciaba la Naturaleza, ni en la parte exterior al hombre ni en la que corresponde al organismo de éste, como se consideran obligados a despreciarla (teóricamente en los más de los casos) quienes blasonan de «espiritualistas», y como en el fondo vienen a pensar casi todos los filósofos antiguos y modernos, dado que coinciden en la doctrina de que «la aparición de la psiquis, sus fenómenos, sus fuerzas, fines e intereses, son el momento más elevado en el mundo», o, en otros términos, «que la ciencia, el arte, la moralidad, el derecho, en suma, los fines e intereses del espíritu, desempeñan la más alta función en la vida y sociedad humanas..., son el término hacia que gravitan los mundos, lo más selecto y refinado del trabajo, donde nuestra vida, una vez satisfechas sus ne-

(1) Muchos Ministros españoles de Instrucción pública no han salido aún de esta mezquina concepción, ni la creen superable en la escuela primaria.

cesidades más imperiosas, que son también las más rudas, se eleva a su mayor dignidad y nobleza». A estas palabras con que el mismo Giner, en un admirable artículo titulado *Espíritu y Naturaleza*, define la posición general de los pensadores acerca de este problema filosófico, pueden añadirse estas otras que lo acercan al terreno pedagógico en que Giner—como ya dije—iba siempre a parar, y lo relacionan con el criterio de la educación física a que vengo ahora refiriéndome. «El mismo cuidado del cuerpo y el cultivo de sus energías, ni el griego antiguo, ni el inglés actual, a cuyo ejemplo hoy en todas partes se opera este poderoso renacimiento..., ¿lo han entendido propiamente en interés del cuerpo mismo, o en el del espíritu, en cuanto al desarrollo de las fuerzas de aquél, su resistencia, su equilibrio, hasta su belleza y armonía, son cualidades de que el espíritu goza y se aprovecha, y sin las cuales se siente más o menos restringido? En este punto, cuando preguntamos a Arnold o a Spencer, nos dan la misma contestación que Aristóteles.»

Giner tenía muy fundadas dudas en punto a la verdad de esa contestación. Encontraba en la Naturaleza tanta grandeza, tanta perfección, tan admirables cosas como en el espíritu. «Nada hay superior, según Kant—escribía—en el mundo, a la vida moral y al cielo estrellado. Pero ¿cuál de estas dos cosas es más grande?» Y la comparación de los dos órdenes en que corrientemente se divide la realidad, arrojaba a su parecer tantos elementos favorables al uno como al otro. «En nuestro mismo cuerpo—dice—, la actividad tan delicadamente compleja de la célula, no es menos interesante en verdad, ni, desde un punto de vista imaginativo y estético, menos maravillosa que la más fina obra de arte; y en el mundo exterior, el sistema de un Kant, la paciente investigación de un Darwin o de un Wundt, ¿en qué pueden llamarse superiores (aunque inferiores tampoco) al sistema solar, o a la vida de la planta o a la de la Tierra? La atracción universal en sí misma, ¿es menos importante que el pensamiento de Newton que

la formula? Si el hombre es, como Pascal dice, «una caña que piensa», hay en la caña tanto que ver como en el pensamiento.» Y después de enumerar todas las razones que existen para destruir ese prejuicio de superioridad e inferioridad en cuanto a los dos contrapuestos órdenes (contrapuestos en la doctrina filosófica dominante), Giner, acentuando la aplicación pedagógica ya apuntada, sugiere esta cuestión última: «Si estas dudas estuviesen en su lugar, acaso; si Naturaleza y espíritu fuesen dos órdenes paralelos y particulares de la vida finita en el mundo, mutuamente limitados, respectivamente superiores e inferiores, cada cual a su modo, ¿tendría que tomar la educación otro sentido que hasta aquí?»

Para Giner lo tomó, sobre la base de su estimación fina y elevada del mundo natural y físico; y de ahí el profundo criterio que presidía a su concepto de la educación física (tan alejado del de utilitarismo económico o patriótico a que suelen reducirlo no pocos educadores, desde la fase de los trabajos manuales a la de los ejercicios de índole militar, como de la *espiritualización* de ella, entendida como el adiestramiento de un criado para que mejor sirva a su dueño y señor) y a su contemplación y amor de la Naturaleza. Pocos hombres han sabido admirar y amar más que Giner la Naturaleza, no sólo en un sentido estético, sino en otro más amplio y comprensivo, correspondiente a la idea que tenía—y que en los párrafos antes copiados se trasluce—del lugar que en la realidad tiene aquélla, y de lo que significa para el orden del mundo y para la obra del hombre. Por eso, la influencia que en este punto ejerció sobre sus discípulos y la tendencia consiguiente que imprimió a esta esfera educativa en la Institución Libre, superan en altura e intensidad y divergen sustancialmente en intención de lo que comúnmente se piensa y se hace en este orden. Sus discípulos, no sólo aprendieron a ver y admirar la Naturaleza desde el aspecto externo, rítmico y estético del paisaje, a las más internas organizaciones, pero también a respetarla, a ennoblecerla en su consideración y a mirarla como una

esencial e insustituible cooperadora de su labor en la vida. Y con esto Giner puso una nota original, nunca atendida antes, en la educación española.

No menos intensa y profunda fué la relativa al Arte. Alumno de tercer año de Facultad era yo, y mozo de 17 años, cuando por primera vez en mi vida un compañero de Giner me ponía frente a un monumento de arte, y me enseñaba a estimar su belleza y su significación en la historia. Nadie hasta entonces, ni en la escuela, ni en el Instituto, ni en la Universidad, me había sugerido ni aun la sospecha de que un cuadro, una estatua, un templo medioeval o un zócalo de ladrillos del Renacimiento, pudieran importar a mi educación humana y a la formación de los horizontes de mi vida. Aquella iniciación me puso en condiciones de entrar de lleno, años después, en ese orden de la influencia pedagógica de D. Francisco (cuando dejé de llamarle Giner de los Ríos, para darle ese dulce nombre lleno de respetuosa familiaridad, que todos los discípulos le dábamos, sin usar otro), que incorporó a mi inteligencia un mundo nuevo, le procuró goces espirituales altísimos, y me ayudó sustancialmente para la comprensión de la Historia. De cómo Giner entendía la educación artística, dan buena idea las excursiones de los alumnos de la Institución (que en el BOLETÍN se encuentran referidas en gran número), las suyas propias (también allí, en parte, consignadas) y el precioso artículo titulado *La crítica espontánea de los niños en Bellas Artes* (1), que revela cómo Giner educaba la facultad crítica de sus alumnos y educaba su gusto artístico. De esa corriente —a que tanto ayudó el entusiasmo y la ciencia de aquel hombre lleno de atractivo que se llamó D. Juan Facundo Riaño, secundado por la que fué su mujer, portadora del ilustre apellido de Gayangos,—salieron dos consecuencias importantísimas: una, la atracción de gran parte de la juventud que recibió aquella influencia, hacia los estu-

dios de arqueología artística, y la íntima incorporación de ellos en nuestra metodología histórica; otra, el descubrimiento de no pocos tesoros artísticos de la vieja España, olvidados y aun menospreciados, y que la diligencia de Giner y de sus discípulos, la persistente búsqueda y el amoroso estudio mediante las excursiones a los más escondidos sitios, incorporaron al saber de nuestra historia, que desde los tiempos de Quadrado y Piferrer parecía dormida en este punto. Vigorosa y original granazón de esta siembra admirable fué, años después, el hermoso y penetrante libro de Cossío sobre el Greco.

#### IV

Pero aún más importante que las dos notas relativas a la educación física y a la artística era, en Giner, la correspondiente a la educación moral, a la formación del carácter y de la regla de conducta. El porqué de esto va ya explicado en el artículo anterior. Quiero ahora precisar algunos particulares de su doctrina y de su ejemplo en aquellas cosas que más importan para la reforma social, porque tocan al fondo psicológico en que ha de asentarse.

No hay duda que una de las conquistas más altas que la humanidad ha hecho en punto a las relaciones sociales, es la de la tolerancia, la de la disminución de los motivos de odio y diferencia que por tantos siglos han separado a los hombres, y son los más formidables obstáculos para la paz y la convivencia armónica dentro de cada pueblo y de unos con otros. Pero esta conquista sólo es efectiva en algunos países, los que pueden legítimamente considerarse a la cabeza de la civilización, y no siempre acompaña a los grandes progresos de la industria, del poder material, ni aun de la producción científica, porque la esencia de la tolerancia no está en predicarla, sino en cumplirla para todos y para todo. Lo cierto —tristemente cierto— es que muchos pueblos viven todavía dominados por el odio como sentimiento director de vida, estimándolo útil para conseguir muchos de sus fines, y que la ma-

(1) BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.—TOMO IX (1885), páginas 41-42.

yoría de los hombres tienen dirigida por él su conducta. Algo de eso nos ocurre a nosotros, por lo menos, a una gran parte de nuestra población, y contra ello protestó enérgicamente Giner en todas ocasiones. Por eso, no obstante el *radicalismo* de sus ideas, no perdió nunca — como Gabriel Monod, a quien se parecía en algunas cosas —, la serenidad de su juicio; no se dejó arrastrar a inconsecuencias de doctrina, tan fáciles en las luchas de opiniones y partidos; ni aun en los momentos en que más inhumanamente le azotó la persecución de los fanáticos, cuya fuerza motriz es el odio; y por eso, también, procuró siempre llevar a sus discípulos hacia el más escrupuloso respeto y la práctica más rigurosa del principio de tolerancia.

La tolerancia no tenía en Giner una procedencia puramente intelectual, como derivación y herencia del programa «liberal» de los tiempos modernos; era también algo con profundas raíces en su sentimiento y en su ética, y le llevaba, de una parte, a la más amable benevolencia hacia los errores humanos de buena fe, y, de otra, a un concepto de la cooperación social que prescindía de todas las diferencias causantes de disociación en la mayoría de los hombres. Alguna vez recordó en sus escritos la sentencia bíblica: *Regnum divisum, desolabitur*, que en él no era repetición de un tópico con que se simula cultura clásica, sino fórmula de una convicción profunda que la realidad española la avivaba a cada paso. Por eso Giner se sobrepuso siempre a esas divisiones y procuró apartar de ellas — en lo que tienen de envenenadoras de las relaciones sociales, haciéndolas imposibles aun para lo más común y humano — a todos sus discípulos. Para el maestro, todos los españoles que sinceramente buscan la verdad y trabajan por algo útil a la patria, eran sus compañeros, y con ellos estaba dispuesto siempre a colaborar de todo corazón. Lo que en otros respectos pudiera apartarles, no le importaba, lo olvidaba completamente, y no digo que lo sacrificaba al interés más alto del beneficio general, porque en Giner, esas colaboraciones no eran sacri-

ficios ni componendas al modo de las que usan los políticos, sino un movimiento natural en quien no daba importancia en la vida más que a lo que realmente importa, si no se la considera egoístamente. Su admirable sentido moral en este punto llegaba a extremos como el que voy a referir ahora.

Fué en la última excursión a la sierra del Guadarrama, que hicimos juntos. Corría la primavera de 1913. El maestro, apoyado en su bastón, subía firme, gozoso del esfuerzo, la pendiente agria, bajo un cielo intensamente azul, inundado de sol; y mientras caminaba, conversábamos. De asunto en asunto, fuimos a parar a ese de los odios, que imposibilitan tantas cosas en los países donde ellos son los amos de los corazones, rezumo, a veces, de la envidia; y entonces, sin pararse, sin adoptar tono declamatorio, llanamente, aludió a recientes campañas dirigidas contra él por algunos periódicos, y en que el insulto, y la calumnia, como ocurre siempre en tales casos, abundaban más que las razones: — «Sí, Fulano ha dicho de mí muchas perrerías. Peor para él. Cosa es que toca a su conciencia. El verá si, examinado ante ella lo que dice, queda satisfecho o inquieto. En cuanto a mí, si ahora mismo viniese y me dijera: ¿Quiere usted que trabajemos juntos en esta o la otra obra de patriotismo o de cultura? Le contestaría: — Sí, vamos.» Y de hecho, más de una vez, fué del brazo de gentes que no pensaban con él en muchísimas otras cosas, a la conquista desinteresada y noble de algo bueno. Jamás fué injusto para ninguno de sus enemigos, y aun cabría decir que extremó su benevolencia para con muchos hasta el punto de concederles valores intelectuales y morales muy superiores a la realidad, en su afán de sumar siempre voluntades y cerebros para la obra colectiva. Por eso, los hombres que, siendo contrarios suyos en ideas políticas o filosóficas, tenían algo de corazón y eran abnegados, fueron amigos suyos, o, cuando menos, sintieron por él un respeto y una estimación que se superponían a todas las diferencias. Sólo los que, más que fanáticos de una idea, eran almas secas, cerradas a toda bondad y a

todo sentimiento de concordia (y a veces escépticos, que aparentaban ardores de neófito para hacer su camino egoísta en el mundo), negaron a Giner aquel tributo que católicos muy fervientes y conservadores muy convencidos le dieron muy a menudo.

Y es curioso observar que el punto en que más coincidían con Giner esos elementos, tan heterogéneos con otros modos de pensar suyos, fué el educativo. No obstante ser la pedagogía de D. Francisco y de la Institución lo que más recelos despertaba en los elementos de las extremas derechas dominados por el fanatismo o (muy a menudo) por el deseo de ser ellos los acaparadores de la enseñanza para fines ajenos a ella, fué en el terreno pedagógico donde se encontraron con Giner y colaboraron en su obra muchos hombres que en otras cosas llevaban distinto camino, pero que (salvo dos o tres puntos de cuya consideración podía prescindirse: verbigracia, la enseñanza religiosa) reconocían en las ideas y en las iniciativas de D. Francisco una objetividad, una pureza y un acierto tales, que las constituían en patrimonio común de todos los espíritus que sinceramente, sin fines bastardos, se aplican a la labor educativa nacional; y muchas de esas iniciativas que cuajaron en organismos oficiales sin que se trasluciese la paternidad que en ellas correspondía a Giner (quien nunca tuvo la vanidad de proclamarla), han encontrado sus mejores defensores en esos hombres que el vulgo (y aun muchos de sus mismos correligionarios) estimarían como enemigos de la Institución. A tal punto la elevación intelectual y moral de Giner arrastraba a las gentes capaces de sentirla.

En esta obra de acercamiento para las labores que pueden y deben ser comunes a todos los llamados «hombres de buena voluntad», ayudaba a Giner de modo extraordinario la gran independencia de su espíritu, que practicaba en todo momento, serenamente, el *Amicus Plato sed magis amica veritas*. Quienes conocían poco a Giner, solían desconcertarse ante esa independencia de sus ideas, que no era sino reconocimiento de la verdad allá donde

estuviese. Por eso no cupo nunca dentro de los partidos políticos, ni figuró en lo que se llama «política activa». Radical en sus conclusiones, ni era «revolucionario», ni jacobino, y más de una vez hizo justicia a las buenas intenciones y a los buenos hechos de Ministros cuya política general desaprobaba. Con quienes no transigía era con los desaprensivos, con los hipócritas o con los que se atrevían a proyectar el efecto de su ignorancia, envuelta en orgullo, sobre los más sagrados intereses del país. A esos, llamáranse liberales, conservadores o republicanos, los despreciaba como elementos inútiles o perjudiciales para la obra seria de cualquier partido, máxime para la que sobre ellos se eleva orientada por el común beneficio de la Nación; y naturalmente, los que así eran, no le perdonaban ese desprecio, y de ellos salió siempre la oposición ciega a todo lo que presumían que derivaba de Giner. De esa oposición, que a veces llegaba a conseguir su propósito, algo les pesará en la conciencia a los hombres que, no compartiendo el propósito, fueron débiles y no lo impidieron con la autoridad que concede el ser del mismo campo político de los oponentes.

Otra manifestación de esa tolerancia que venimos examinando, una de cuyas bases era el respeto que a la persona tuvo siempre Giner (y ahí está la raíz firme de toda verdadera democracia, la de la conducta, no la de las predicaciones retóricas), era su modo de censurar y corregir. Empingorotados santones del «orden social» y otros tópicos vulgares conocemos todos, que fueron o son modelo de violencia e intemperancia en su lenguaje y trato de las gentes. Nunca cayó Giner en esta grosera vulgaridad. Censuraba salvando todos los respetos, y reñía sin voces ni palabras ofensivas, aunque recio y contundente en el fondo.

Solía decir que los buenos caracteres se forjan en el yunque. Sin discutir ahora algún aspecto de esta sentencia que en otro lugar he tratado (1), diré que á ella se atu-

(1) *Aspecto general e histórico de la obra de Costa*, Bilbao, 1912.

vo Giner la mayoría de las veces cuando le interesaba un discípulo y creía que de él podía sacarse un «hombre».

Una de las aplicaciones de su fórmula consistía en ser muy parco en los elogios y amplio e insistente en las censuras del que se sometía a su dirección educativa. Pensaba, a no dudarlo, que el espíritu tiene siempre conciencia de sus facultades, de la potencia de su intelectualidad; pero que a menudo es ciego para sus defectos, y como estos son los que principalmente entorpecen nuestras obras, sobre ellos, para arrancarlos o disminuirlos, debe cargar la obra del educador. Para Giner, cada discípulo era una posibilidad de elemento creador en la ciencia, en el arte, en la vida, y por ello una simiente que, para bien de la patria y de la humanidad, conviene proteger de todo peligro, especialmente de los que en sí misma puede llevar. Por eso, cuanto más estimaba a la persona y más fe tenía en su porvenir, más acentuaba su crítica de aquellos defectos que habían de comprometer ese porvenir mismo concebido, no en el orden del provecho personal, sino en el del servicio a la causa humana y patriótica. A veces, su crítica era como un latigazo que, a veces también, salvaba a un hombre, gracias a la enérgica reacción producida. En cierta ocasión decía a un discípulo suyo, hombre de clara inteligencia, de fácil pluma, de lectura variada y de condiciones para la vida social, quien le preguntaba inquieto sobre su éxito en la vida:—«Será usted lo que quiera, porque tiene usted cualidades sobradas para ocupar eso que las gentes llaman posiciones sociales; lo que no será usted nunca es un hombre de ciencia.» A menudo decía, justificando sus amonestaciones:—«Corríjase usted de esto o de lo otro, ahora que es aún tiempo. Luego, cuando los años pasan y se consolida el carácter, se apena uno muchísimo de no encontrar en él la flexibilidad necesaria para modificarlo.»

Como antes indiqué, de las buenas cualidades de sus discípulos no hablaba nunca, o rarísima vez, en presencia del interesado. Aborrecía eso que en jerga periodística se llama «bombo», y que tantas ve-

ces tienen que sufrir los hombres que realizan alguna acción pública. Además, temía que aun la aprobación serena y sencilla, emanada de quien era estimado como autoridad, alentase la vanidad o el exceso de confianza que siempre acechan en el fondo del espíritu. No siempre pudo evitarlo, porque alguna vez su opinión favorable llegaba a oídos de la persona por otros conductos, o se transparentaba, mal de su grado, en momentos de expansión. ¡Tristes los que se han engreído así, o los que creen que no hay juicio público que ha de estimarlos en definitiva, fuera de amistades y de odios, y de la benevolencia esperanzada del maestro!

Lo que en todo caso producían los juicios de Giner—como efecto sustancial de la autoridad ética que le reconocieron siempre los que se le acercaban—era una especie de instinto moral, una conciencia oscura, a veces, pero nunca vacilante, que persistía aun en los que, arrastrados por el medio, o débiles ante su egoísmo, se apartaban en su conducta de la regla intelectualmente estimada como buena. La expresión de este desacuerdo entre lo que pensaban y lo que hacían, era el huir de Giner, para esquivar la conversación con el maestro y la segurísima censura. Se trataba, a menudo, de hombres que nada tenían que *temer* socialmente de D. Francisco, de hombres que ocupaban posiciones independientes sobre las que Giner no poseía ningún género de alcance, de hombres a quienes no les ligaba con el maestro más que la voz de su propia conciencia, según la cual, ellos sabían bien que, examinada su conducta, carecerían de razones para defenderla y no lograrían, ante las razones de Giner, sino convencerse más y más de su error y avergonzarse más de lo que ya lo estaban ante sí mismos. Pero esto bastaba para que el miedo al juicio se produjese y para que la huída se repitiera en tantas ocasiones como sobrevenía el desacuerdo. ¿Se quiere mayor demostración de la inmensa autoridad de Giner, que ese reconocimiento de ella hecho por hombres que, socialmente, podían reirse del maestro y despreciar su doctrina, bien se-



guros de que el juicio de aquél, nunca formulado en público, no les pondría el más leve obstáculo en el triunfo externo de sus aspiraciones?

Si todos los que, habiendo sufrido la influencia de Giner, han actuado en alguno de los órdenes de vida pública española—incluso la política—escribiesen sus Memorias íntimas con un poco no más de la franqueza y el psicologismo que Rousseau puso en sus *Confesiones*, sabríamos probablemente que ese rescoldo de la doctrina del Maestro que llevaban en la conciencia, esa vigorosa autoridad que seguía teniendo para ellos, aunque la contradijesen a menudo en los actos, produjo efectos benéficos, evitando alguna vez cosas de que sus mismos autores hubieran sido los primeros en arrepentirse, o trayendo reparaciones a faltas que sólo así podía cada cual perdonarse a sí mismo.

¿Cabe soñar mayor triunfo, más trascendental victoria para un moralista que ni aun tenía la preocupación de vencer, sino meramente la de sembrar?

## V

El rigor en el juicio, la objetiva escrupulosidad en la estimación de los que verdaderamente respondían a su doctrina y a su ejemplo, iban unidos en Giner con un sentido muy amplio de los valores en la cooperación social, y ese sentido le llevaba a una benevolencia tan distante del sentimentalismo como de una ramplona admisión de todo lo que sale al paso, a la manera cuantitativa de los partidos políticos.

Como Giner no era un místico, un contemplativo, sino un hombre orientado plenamente hacia la acción, estuvo siempre lejos de exclusivismos y cerramientos aristocráticos reservados a unos cuantos elegidos, con desprecio de todos los que no llenan el máximo de las condiciones requeridas. Esas selecciones están bien en los cenáculos que buscan la perfección moral del individuo apartado del mundo, pero no en la obra educativa que tiende a producir especialmente una acción social, y que

necesita del aprovechamiento de todo lo útil, aunque sea muy pequeño. Sin duda, Giner tenía sus elegidos, y lógico es que cierta parte delicada, fina, de su labor pedagógica, procurase hacerla sólo con los que consideraba plenamente aptos para ella, así como que tuviese únicamente por «discípulos» a los que lograban una íntima compenetración con su modo de pensar y de conducirse en las cuestiones primordiales de la vida; pero no despreciaba por esto a los que, menos allegados en tal sentido, peor dotados en cuanto a facultades, o inferiormente preparados para la acción útil, ofrecían no obstante algo sano que aprovechar. Cuando llegaba un caso así—y eran muy frecuentes—Giner tenía la suprema delicadeza de hacer resaltar a los ojos del utilizado la parte buena que podía alentarle, siguiendo en esto un proceder contrario al educativo que empleaba para los que recibía en su intimidad espiritual. No había en ellos contradicción de doctrina, porque los casos eran muy diferentes. Para lo que ahora decimos, Giner partía de dos principios verdaderos en sociología y en educación, que las clases directoras no debían olvidar nunca, cualquiera que sea su campo: el político, el llamado «intelectual» u otro que reclame obra colectiva. Uno de esos principios es que estimar tan sólo para la compleja labor social las cimas y excelencias extraordinarias, despreciando todo lo demás como inútil, constituye un error que, tras producir el aislamiento en quienes lo sostienen, sustrae o dificulta la cooperación, no ya valiosa, sino imprescindible, de innumerables elementos que tienen su lugar propio, todo lo modesto o especial que se quiera, pero efectivo, en la obra común. Ciertamente que la realidad acaba siempre por burlarse de esas abstracciones y de esos exclusivismos que pretenden convertir lo que es por esencia difuso y colectivo, producto de mil pequeñas colaboraciones, en algo casi individual o reservado a núcleos muy pequeños, que se estiman como superiores y bastantes para el propósito perseguido; pero aunque el triunfo final sea el que corresponde a la condición ineludible de las cosas, no crea

menos aquella actitud, cuando procede de elementos prestigiosos, un retraso en el éxito o un desaliento lleno de amargura y de resquemores en los despreciados.

El otro principio lo enseña la Pedagogía advirtiéndonos *a priori* por el razonamiento basado en la ciencia psicológica, pero más aún *a posteriori* por lo que nos enseña la experiencia, que la educación apenas crea nada (mucho menos la instrucción, por de contado) y que cada individuo tiene cualidades propias y diferentes de las de todos los otros, que le convierten en órgano específico de una aptitud o de una vocación, y que lo discreto y lo fructífero, juntamente, es desarrollar esa especialidad de cada uno y aprovecharla, con olvido de todas las deficiencias que en otros órdenes presentará de seguro, a no tratarse de individuos excepcionales. Y el educador sabe también qué utilidad cierta (y en su género insustituible) tienen para la obra social, tan compleja y necesitada de innumerables y variados concursos, las más sencillas y en apariencia insignificantes cualidades.

Por todo ello, Giner no experimentaba desdén por nadie que con buena voluntad, con propósito sincero, se ofreciese para el trabajo que a todos nos obliga; y aun en la obra de sus contrarios en ideas hallaba un elemento respetable, siempre que lo guiase el afán de acertar por su propio camino y no el pueril e insano prurito de combatir por animosidad, buscando el puro efecto negativo de destruir lo ajeno por no ser lo propio, en vez del positivo concurso que el punto de vista y el esfuerzo de cada cual pueden traer a los fines comunes por ser humanos.

Pero en Giner había, además de esos motivos que podrían llamarse científicos, otro de índole sentimental que le llevaba con ardor y entusiasmo al aprovechamiento y estimación de todo lo útil, por pequeño que fuese y sin preocupación alguna por lo que toca a su procedencia: ese motivo era el patriótico.

Muchas gentes, fundándose en la severa censura con que Giner fustigó siempre los defectos españoles, la persistencia con

que llamó la atención hacia ellos, para que todos se diéran cuenta de la gravedad de los males, y el constante parangón que establecía, para acentuar más y más la diferencia, con los progresos de otros países, han creído a Giner un descastado, un mal patriota, un antiespañol. Era, precisamente, todo lo contrario. El empeño con que se fijaba y quería que se fijasen las gentes en lo malo de su patria, nacía del agudo dolor que le producía, del afán de que se evitase y de la convicción de que sólo se resuelve la criatura humana a curar sus lacerías cuando se da cuenta de la gravedad que tienen. La noble indignación que a veces sacudía su pluma cuando de esto trataba, no iba dirigida precisamente contra el mal mismo, porque sabía bien cuánta parte sustraída a la voluntad humana y, por tanto, a la responsabilidad, hay en la aparición y aun en el desarrollo de muchos defectos que, como las enfermedades, no es justo tratar con dureza reflejada sobre quien las padece, sino con misericordia para el enfermo, pero con rigor en punto al tratamiento de la enfermedad misma; se dirigía contra la ceguera o la confiada apatía de los que, siendo las primeras víctimas de los defectos, o no se percataban de ellos, o se negaban a remediarlos, por pereza, por egoísmo o por vanidad suicida. No negaré que Giner, como todos los apóstoles, como todos los moralistas, exageraba inconscientemente las tintas negras de su cuadro algunas veces (o mejor suprimía el claro oscuro) y tendía a un pesimismo que para los desconocedores de su obra total parecía equivaler a una negación completa de elementos buenos en la vida nacional; pero ese es un exceso naturalísimo en quien corrige y se preocupa de suprimir defectos, seguro de que por acentuarlos para que todo el mundo los advierta claramente, no desaparecen las buenas cualidades y la obra positiva de los pueblos (por lo general, muy presentes a la estimación de lo propio que todos tenemos), mientras que corren grave peligro, si se dejan crecer las nocivas y adueñarse del campo.

Posible es, no obstante, que la repeti-

ción de la nota pesimista produjese en algunos espíritus escogidos, poco enérgicos para resistir estas pruebas, un desaliento que se sumó, por algunos años, al desaliento colectivo del pueblo español, porque este es peligro que lleva siempre en su fondo la visión persistente y acentuada de los defectos y el acuse sistemático de los errores (1); pero aun ese desaliento no es antipatriótico en sí mismo, ni actúa como tal, cuando, en vez de traducirse en inacción, perdida la esperanza en la virtualidad de todo esfuerzo, no ata las manos para el trabajo que, en medio de la más abrumadora melancolía, sigue abriendo, en el surco de la debida labor, la más fecunda posibilidad para un mañana que nadie desespera jamás de ver amanecer en el cerrado horizonte.

Ni aun cuando más desesperó y abominó de lo presente, dejó de ser un gran patriota Giner, que deseaba para su país todo lo mejor, pero vivo en realidades, no fingido en ilusiones de la vanidad; y por eso atacaba duramente los obstáculos que retardaban su advenimiento y mataban toda iniciativa en el seno del más mortal conformismo. Por eso también tenía gran afán en descubrir, conservar e impulsar todo lo que le parecía fuerza útil para la regeneración de España, espoleando a todos, amigos y no amigos, para que diesen su parte a la obra común. Sin duda, ese afán generoso, sin exclusivismos, le engañó muchas veces, haciéndole prestar valores falsos a elementos que no contenían lo que Giner les supuso o que encubrían, bajo una apariencia intelectual más o menos brillante, cualidades éticas (las principales en la vida) radicalmente contrarias a las que han de fundar un porvenir mejor, y a las mismas practicadas y predicadas por el maestro. Pero estas equivocaciones son patrimonio de todos los que sinceramente trabajan por una noble finalidad en la vida, en quienes hay, por propia y genuina condición, un fondo de honrada can-

didez en que hacen presa, por más o menos tiempo, los simuladores y los cucos.

## VI

Sería interminable—como inagotables eran ellos mismos—examinar uno por uno los aspectos del espíritu Giner en esta dirección social de su obra. Aun prescindiendo de lo que para ella significaban sus doctrinas jurídicas—su estimación del fondo ético del Derecho, su teoría sobre la ineficacia de las garantías y de los cambios exteriores (y, por tanto, de lo que suelen llamarse revoluciones), sus ideas sobre autonomía (los *estados* jurídicos), sobre la personalidad, sobre el derecho penal, etc.—, quedaría materia bastante para escribir un libro voluminoso con la exposición de lo que pensó y lo que hizo en el orden de cuestiones que principalmente he ido tocando en las páginas anteriores.

Me limitaré a llamar la atención sobre dos puntos, uno de los cuales ha sido ya iniciado con otro motivo en el presente estudio. Me refiero a la teoría de Giner acerca del valor del individuo en la obra social—en la Historia, para decirlo con término de mayor comprensión—comparada con el de la colectividad; o, para ser más exacto aún, acerca de las respectivas funciones que representan y ejercen los individuos excepcionales y la masa de todos los afectados por una determinada finalidad social. Esta cuestión, tan interesante en la Sociología y en la Historiografía modernas y tan discutida por los científicos de una y otra especialidad, no tiene solamente valor especulativo, sino también valor práctico innegable. De las diferentes resoluciones que se le den, nacen distintas políticas y distintos métodos, incluso en la investigación de la verdad (1).

Giner tenía una posición que, desde cierto punto de vista, puede llamarse «democrática»; pero que más propiamente se debería llamar «social». Toda ella palpita

(1) Este efecto psicológico lo he estudiado en dos trabajos especiales: *La psicología de la juventud en la novela moderna* (incluido en el libro *De Historia y Arte*) y *Psicología del pueblo español*.

(1) Estas aplicaciones y la consideración general del problema, véanse en mi *Cuestiones modernas de Historia*, capítulo II, páginas 55-81.

en su libro de *Ensayos y fragmentos sobre la teoría de la persona social*; pero concretamente puede estudiarse, en todo lo que significa, en su monografía sobre *La ciencia como función de la sociedad*, que en 1898 publicaron los *Annales de l'Institut International de Sociologie* (1). En esa monografía, Giner parte de la distinción, ya comúnmente aceptada, entre las dos formas de la actividad de los seres —la *difusa* y la *concreta*, o especificada, de los órganos diferenciados—, y estudia la concurrencia de los especialistas y del todo social en la obra científica, apoyándose en los trabajos de Fouilleé, De Greef, Gumplowicz, Fairbanks, Kidd, Worms, Le Bon y, sobre todo, Tarde y Schäffle, a los que añade observaciones propias de grandísimo valor.

Creo que todos los sociólogos—y los políticos también—hallarán no pocos motivos de meditación en esas páginas, cuyo principal efecto en la vida puede ser la estimación del concurso de la colectividad en mayor medida y con más respeto de como hasta ahora ha solido hacerse, y la convicción de la necesidad (de la «utilidad general», si se quiere mirar las cosas desde este punto de vista) de acudir a la cultura cada vez más intensa y extensa de la masa, considerada como el órgano difuso, que diríamos, de la obra colectiva, imprescindible en ella y de peso decisivo en los grandes momentos.

El otro punto es el que se refiere a la importancia de las «maneras» en la vida social. La doctrina de Giner a este propósito se encuentra en los artículos que escribió en 1879 comentando otro de Spencer sobre *Las maneras y la moda* (2); pero sus discípulos la estaban recibiendo a cada instante, concretamente, en las observaciones y amonestaciones del maestro tocante a la mayoría de sus actos de

relación social y de propia ordenación de vida. Esa constante preocupación de Giner en cuanto a las buenas maneras, procedía del alto y profundo concepto que de ellas tuvo, arrancándolas de la esfera frecuentemente superficial en que suelen colocarse la cortesía al uso y los tratados de urbanidad que de memoria aprenden los muchachos en las escuelas, sin que la mayoría de las veces les sea dado contemplar el menor ejemplo de ella en el proceder de los maestros.

El concepto de Spencer que discutió Giner, es mucho más limitado y estrecho. Giner vió todo su alcance y a la vez, toda su trascendencia para la vida. «En primer lugar —escribe— las buenas maneras, en el sentido específico y técnico (que se podría decir) de la palabra, se refieren a la vida exterior de la persona, a aquellos actos por donde se revela, mediante la conjunción de lo interno y lo físico, de lo invisible y lo visible, del espíritu y el cuerpo: carácter que probablemente es el que ha inducido a M. Spencer a referir esta idea a las relaciones sociales, lo cual vimos ya que no es enteramente exacto. La voz, el gesto, el ademán, la actitud, el modo de andar y de estar parado, caen bajo la jurisdicción de las maneras, con todos los restantes órdenes análogos en donde se manifiesta la personalidad de un modo sensible: así en los actos usuales de la vida diaria, como en los momentos más solemnes, pues en todos mostramos buenas o malas maneras. En otros términos: tan luego como ejercitamos los miembros para servir a los fines de la vida, sean cuales fueren, nos hallamos sometidos a la ley de las buenas maneras; debiendo tener en cuenta que, entre nuestras fuerzas físicas, sólo caen dentro de este orden aquellas cuyas manifestaciones regimos por medio de la voluntad... Tales son, en especial, las antes citadas, por ejemplo: la voz, en su altura, fuerza y timbre (hasta donde este último depende de nosotros), la gesticulación, el ademán, etc.»

Pero Giner no se quedaba en este *exteriorismo*, que fácilmente llevaría a muchas personas hacia el cuidado de sólo lo

(1) *La science comme fonction de la société*. Es un extracto del trabajo extenso escrito en castellano y publicado en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, tomo XXIII (1899).

(2) *Spencer y las buenas maneras*. Reimpreso en el tomo de *Estudios sobre educación*, volumen 26 de la «Biblioteca económica filosófica». (Madrid, 1886, páginas 144 a 197.)

que ven los demás. El mismo lo advirtió al escribir: «La teoría de M. Spencer podría autorizar, mal entendida, la de esas gentes que, cuando nadie las ve, no se lavan ni se mudan de camisa, y comen «con toda libertad», que suelen decir ellos. Teoría, por cierto, muy en boga en los pueblos atrasados, donde el dinero que haría falta para una vida confortable, se guarda para las cosas de visualidad y aparato: desde las Corporaciones docentes, que gastan en ostentosos paraninfos, frecuente sonrojo del arte, lo que economizan en libros y otros medios de enseñanza, hasta los particulares, que encargan a Prevot el mobiliario de sus salones y a cualquier bodegón el *menu* de su mesa.» Pensaba, pues, el maestro, y con razón, que hay «buenas maneras» para con nosotros mismos, es decir, que no sólo corresponden aquéllas al orden de los deberes para con los demás, sino también á los que nos obligan en cuanto a nuestra propia persona, y que esa especie de conducta interna en la vida individual, irradia en delicadeza, dignidad y finura hacia el exterior, reflejándose en las maneras sociales. Aun éstas alcanzan muchas más direcciones de vida de las que ordinariamente suelen incluirse en tal denominación; así, Giner trata, a este respecto, de las diversiones y de las maneras de divertirse, mostrando cómo en ellas se da a conocer el gusto (es decir, el sentido estético), la cultura y la delicadeza o grosería de alma de las gentes: cosa que nuestro refranero dice de un modo parcial, pero exacto, al sentenciar «que en la mesa y en el juego se conoce al caballero».

Pero todavía más importancia que la definición de las maneras y la determinación de los actos que comprenden, alcanza en la doctrina de Giner el examen de la trascendencia social de aquéllas, trascendencia que las liga a lo más hondo de la educación y a lo más fecundo de la conducta. Por de pronto, las maneras ajenas—las de los hombres que forman nuestro círculo social, y por ello más contacto tienen con nosotros—influyen poderosamente sobre las nuestras, y, por tanto, las nuestras sobre las de los demás, en esa constante re-

educación que mutuamente nos causamos. «Recuérdese—escribe Giner—que, no ya en la educación del niño, sino en la de los hombres de todas las edades, esta acción, que podría decirse de afuera adentro, es *la única* mediante la cual puede estimular un individuo la reforma interior de otros, y considérese en particular hasta qué punto el aseo, la compostura exterior en la voz, el ademán y el gesto, el cuidado en todo cuanto se refiere a la manifestación de nuestro ser, son influjos de los más poderosos para aquella reforma, cuyo ritmo acaba por responder al que a dichas manifestaciones imponemos.» Y refiriéndose a la diferencia que en este punto de las maneras separa tradicionalmente las clases sociales tomadas en conjunto (puesto que excepciones individuales las hay a cada paso), Giner, tan demócrata en su doctrina política, pero a la vez tan refinado (no en el sentido exclusivista que mantiene las diferencias como estigmas de clase, sino en el del educador que busca nivelar hacia arriba, es decir, en lo perfecto, a todos), añade: «Toda repentina irrupción del elemento popular en las esferas superiores sociales, y señaladamente en el poder político, que es donde son más rápidas, porque es tal vez la única cúspide social adonde todavía se llega a viva fuerza—como se llegaba a la riqueza en otros tiempos—, va acompañada de una explosión de odio contra las buenas maneras, de una apoteosis de la grosería y de un gusto plebeyo e innoble, eterno compañero de las demagogias triunfantes. Verdad es que, poco a poco, las necesidades de la vida, el hábito del mando, el roce con las otras clases, la torpe vanidad de los que se afanan por imitar sus despilfarros, sin su distinción y cortesía—sobre todo después que, refrenada la primera embriaguez de la victoria, satisfechos el espíritu de rivalidad y la codicia, va cediendo el primitivo encono y entrando el espíritu en más humanos y razonables sentimientos—, dulcifican el contraste entre las nuevas clases gobernantes y las antiguas, con las cuales acaban a la larga por fundirse. Pero esta gradual y lenta aproxi-

mación no logra reparar tantas faltas como comprometen la suerte de las revoluciones (ya harto comprometidas por su propia naturaleza), ridiculizan y desprestigian su triunfo, y alejan violentamente de las nuevas ideas a individuos y masas enteras, que no son siempre responsables de su corta educación intelectual y política, merced a la cual se representan como inseparables la grosería y aquellas ideas a que en mal hora acompañan.»

He citado este párrafo para mostrar el alcance que, en el sentir de Giner (y no lo califico de exageración), tienen las maneras, mucho más trascendentes en el orden social de lo que de ordinario se cree.

Se comprenderá, con esto, el cuidado que Giner puso en educar las maneras de sus discípulos, y que éste sea uno de los extremos á que la Institución Libre atiende preferentemente, señalando una de sus originalidades en la educación nacional. Giner, como en tantas otras cosas a que su influencia se extendía, tuvo en favor de ésta el ser él un modelo de lo que deseaba infundir en los otros. La extrema modestia de su vida—desde el vestir, hasta la alcaoba y cuarto de estudio, casi cenobítico a fuerza de ser sencillo y pobre—no excluía, sino que realzaba la pulcritud, la nobleza, la distinción de su persona, que en aquel marco de sencillez y bajo aquellas ropas baratas y limpiísimas, tomaban el relieve de lo que emana de lo más hondo del espíritu y es, en la conducta, cosa natural y sin esfuerzo, expresión externa de una suprema dignidad humana. No creía Giner incompatibles estas cualidades con la riqueza o con mayor holgura de vida de la que él (por espontánea inclinación a que le llevaba el estimar que otras necesidades propias y ajenas, sobre todo ajenas, pedían mayor esfuerzo económico) se procuraba; y por eso, lejos de ser un hosco censor de la elegancia y del lujo (cuando el lujo se entiende como es debido, y también de eso habló Giner), se interesaba por estas manifestaciones de vida social, a las que pedía tan sólo que estuviesen iluminadas por el sentido estético y el de las responsabilidades económicas que cada cual tiene en

la vida, no sólo respecto de los «suyos», de su familia, sino de los menos felices en la distribución de bienes materiales.

## VII

Ese era, en algunos de los aspectos fundamentales de su vida, de su doctrina y de su influencia, el hombre que hemos perdido. Educador, maestro (en el más elevado sentido de la palabra) por condiciones naturales de su espíritu, por grandeza y dulzura de corazón siempre dispuesto a confiar en los resortes morales de la persona, a diferencia de quienes fundan su sistema y su proceder en el recelo y en las garantías exteriores, tenía Giner todo lo que hace falta para impresionar hondamente los espíritus y para inspirar la seguridad de que su guía era algo fuerte, cuya huella no se borraría nunca y acompañaría en todas las dificultades y en todas las tribulaciones. Quienes lo trataron y sintieron su influencia intelectual y moral, pueden considerarse como niños mimados de la fortuna en algo capital de la vida. Miles de hombres pasan por ella sin tener la suerte de encontrar un consejero y conductor semejante, y cientos de maestros rozan nuestro espíritu, vierten conocimientos en nuestra inteligencia y se desvanecen como algo ajeno que un día la casualidad colocó a nuestro lado y hubiera podido cambiar todos los días, sin que hubiésemos notado jamás la variación. Pero cuando hallamos a nuestro paso un Giner, una luz nueva alumbra nuestro camino con resplandor que no se extinguirá mientras vivamos.

He procurado evitar la palabra «pedagogo» al hablar de Giner. No es que la crea impropia, tratándose de lo que él fué principalmente, sino que se ha abusado tanto de ella entre nosotros y se la ha aplicado a tantas cosas, sólo en la apariencia equivalentes, que he temido un equívoco. Si llamamos «pedagogo» al que *sabe* Pedagogía (es decir, doctrina de los demás, y aun al que la elabora propia), es lícito que reservemos la palabra «educador» para quien, independientemente de lo que sepa

e invente de esa disciplina, educa. Puede un hombre poseer toda la ciencia pedagógica posible y ser, por las condiciones fundamentales de su espíritu, incapaz de educar. Todas las recetas juntas de todos los pedagogos, no conseguirán que sea «maestro» un *sabio* de alma zafia, egoísta, falta de dulzura y ductilidad. La ciencia, entendida como puro saber, va muchas veces acompañada de sequedad de corazón, de escepticismo en punto a su misma eficacia, y aun de cualidades morales en que la conciencia (caso de poseerla quien así es) tendría mucho que censurar. Un hombre así no educará a nadie ni formará educadores, porque no sabrá infundirles lo que a él le falta: entusiasmo, fe en la obra, sencillez y amplitud de espíritu. Esos pedagogos, eruditos del saber ajeno, suelen ser todo lo contrario del verdadero educador y aun no creer en la educación. Por sus manos pasarán, quizá, uno a uno, en paciente labor de años que no necesita más que eso, paciencia, todos los libros en que otros han dicho lo que pensaban acerca del gran problema del trato y dirección de los hombres o de algunos de sus especiales incidentes o episodios; pero todo ello no dejará en su espíritu el menor calor ni les dará una sola de las cualidades necesarias para despertar un alma y dirigirla en su camino.

Por eso y mucho más del mismo orden, no he querido calificar de pedagogo a Giner, que era mucho más, y por serlo ha influido tanto y tan hondo en tantas gentes con influencia que no nacía del temor, sino del afecto y del reconocimiento de la superioridad.

Su muerte plantea el eterno conflicto dramático que surge cuando desaparece un grande hombre que es, como él era, un *fundador*. De una parte, desaparece lo que más vale en ellos, lo que representan ante todo con su existencia, la fuente de donde emana toda la fecundidad de su influjo: su *persona*; y queda algo que en sí mismo es muerto: *regla*, que necesita para vivir, para no agotarse en pura repetición mecánica, sin alma, *personas* como aquella que la creó, difíciles de hallar: y

así, toda fundación languidece después que pierde al maestro, porque pierde con él lo más jugoso de ella misma. Mas, por otra parte, no cabe desesperar del valor de la idea y del ejemplo lanzados como simiente, imperecedera por sí misma, que procura su nueva germinación por todas partes y aprovechando todas las ocasiones. El drama está en la lucha entre el vacío, insustituible, del hombre, y la fe en la potencia creadora de la idea, que busca su *persona* apenas desaparece quien la encarnaba antes. ¿Cuál de las dos cosas vencerá y por cuánto tiempo? Esa es la inquietud que nos acomete cada vez que muere alguien como Giner.

Ciertamente, nos parece un error creer que la vida de la humanidad sea algo que se detiene a trechos, descansa o se desvanece hasta que llega otro impulso que la pone en marcha. Por el contrario, nos complace creerla como algo que siempre fluye y camina, y, a la vez (con relación a cada uno de los problemas concretos que a su paso se levantan), siempre en crisis y en evolución. Esa creencia consoladora, que la experiencia de los tiempos parece confirmarnos, aplicada a la desaparición de Giner, nos la hace estimar, a través del dolor que ha causado, no como una parada en seco que lo inmoviliza y detiene todo, sino como un accidente fatal del camino, que no destruye lo que en el maestro era inmortal y que, por ser así, continuará trabajando en los espíritus, excitándolos a la acción y preparando un nuevo florecer, o quizá perpetuando sobre los retoños del tronco viejo, frescas y lozanas, las flores a que la savia de antaño, más fuerte que la muerte misma, sigue dando vigor y colores.

\* \* \*

Por rara unanimidad entre nosotros, toda la España capaz de pensar y de medir el alcance de estas pérdidas, se ha inclinado ante el cadáver de D. Francisco Giner de los Ríos, enterrado en el cementerio civil de Madrid el día 19 de Febrero último.

Librepensadores y católicos, obreros y

burgueses, republicanos y monárquicos, han reconocido, con sus justas alabanzas, con sus manifestaciones de duelo bien sentido, la elevación moral de Giner, que estaba por encima de todas nuestras divisiones y abominaba de todas las discordias. Si algún menguado apasionamiento, que ya en vida de D. Francisco hizo resonar sus impías estridencias, se ha separado de la voz general, la cálida vibración de esa voz lo ha hecho inapreciable y le ha dado, con su desprecio, el castigo que merece; y aun esos mismos que llevan su odio (mejor será decir su miedo al prestigio del que estiman contrario) más allá de la muerte, no podrán menos de reconocer, en su fuero interno, la verdad de las cosas, y esa verdad, respecto de Giner, era el más alto ejemplo moral de nuestra época y el más humano y tolerante patriotismo.

## NOTICIA

El profesor de la INSTITUCIÓN D. Leopoldo Salto ha regalado para las colecciones mineralógicas de este Centro, un ejemplar de amianto de fibra larga (Italia); otro de amianto azul (Montes Urales), y otro de amianto blanco de fibra corta (¿Estados Unidos?).

## LIBROS RECIBIDOS

Cámara oficial de Comercio de la provincia de Madrid.—*Memoria de los trabajos de la Cámara, correspondiente al año 1913*.—Madrid, A. Ungría.—Don. de la Cámara de Comercio.

Rovira de Forn (Francisca).—*Nuevo tratamiento de la sordera*.—Barcelona, J. Horta, 1914.—Don. de la autora.

Fructuoso y Tristancho (Gonzalo).—*Excursiones briológicas por la provincia de Badajoz*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas»).—Madrid, Fortanet, 1914.—Don. de la «Junta para Ampliación de Estudios».

Darder Pericás (Bartolomé).—*El triásico de Mallorca*. (Publicación de la

«Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, Imprenta Clásica, 1914.—Don. de la Junta.

González Fragoso (Romualdo).—*Contribución a la flora micológica del Guadarrama. Deuteromicetos*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1914.—Don. de idem.

Arias (J.).—*Dípteros de España. Fam. Mydidae. Con descripción de algunas especies del Norte de Africa*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1914.—Don. de idem.

Vega del Sella (Conde de la).—*La cueva del Penical (Asturias)*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1914.—Don. de idem.

Tormo (Elías).—*Datos documentales inéditos para la Historia del Arte Español, I*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, 1914.—Donativo de idem.

Serrano. O. S. B. (D. Luciano).—*Correspondencia diplomática entre España y la Santa Sede durante el Pontificado de S. Pío V. Tomo I*. (Publicación de la «Junta para Ampliación de Estudios»).—Madrid, 1914.—Don. de idem.

*Institut d'Estudis Catalans. Arxius de l'Institut de Ciències*.—Any II.—Número 5.—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. del Institut.

Idem.—*Butlletí de la Biblioteca de Catalunya*.—Any I.—Núm. 2.—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. de idem.

Ruiz (Diego).—*Mi doctrina y el Pensamiento de mi raza*.—París, L. Pochy, 1914.—Don. del autor.

Idem.—*L'anima di Ferrer*, dos ejemplares.—Bologna, Paolo Neri, 1914.—Donativo de idem.

Università provinciale de Urbino.—*Anuario della libera...*—Anno academico 1913-1914.—Urbino, M. Arduini, 1914.—Donativo de la Universidad.

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