

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLII.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1918.

NÚM. 698.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La escuela secundaria y la Universidad, por *Ernesto Nelson*, pág. 129.—El estudio del niño en relación con la preparación de los maestros, por *Alex Morgan*, pág. 133.—Relación de la delincuencia juvenil con las industrias callejeras, por *D.^a Alicia Pestana*, pág. 136.—Revista de revistas: Estados Unidos: *Educational Review*, por *Don J. Ontañón y Valiente*, pág. 138.—Francia: *Revue pédagogique*, por *D. D. Barnés*, pág. 141.

ENCICLOPEDIA

La ciencia del trabajo, según la Dra. J. Ioteyko, por *D. Alfredo D. Calcagno*, pág. 144.—Notas sobre la historia de la Psicología, por *D. Vicente Viqueira*, pág. 149.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un pedagogo español: D. Francisco Giner, por *James Guillaume*, pág. 152.—Las colonias de vacaciones de la C. A., por *D. Gonzalo F. de la Espada*, pág. 157.—Noticia, página 159.—Libros recibidos, pág. 159.

PEDAGOGÍA

LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD (1) por *Ernesto Nelson*.

En su notable exposición, el Dr. Charles W. Eliot (2) ha mostrado que la necesidad

(1) El director del departamento de Educación de los Estados Unidos, el Dr. Philander J. Claxton, ha hecho imprimir, para su distribución entre los directores de las escuelas superiores de aquel país, la siguiente exposición hecha en el Segundo Congreso Científico Panamericano de Washington por el delegado argentino Sr. Ernesto Nelson. Dice el director Claxton que de los documentos presentados al Congreso, dos son tan interesantes y valiosos para los organizadores de las escuelas secundarias, que solicitó permiso de sus autores para publicarlos, con el objeto expresado, en el Boletín de la oficina de Educación. Uno de ellos es el del delegado argentino. (Nota de la redacción de *La Nación*.)

(2) Por más de cuarenta años fué presidente de la Universidad de Harvard.

más vital de la educación secundaria es la de ensanchar las oportunidades de los alumnos para adquirir destreza corporal y ejercitar sus hábitos de razonamiento.

La alegación del Dr. Eliot no es sino la última presentación de los ideales educativos del siglo xx. Largos años de trastorno educacional, como resultados de métodos de enseñanza cuyo principal objeto era almacenar en la mente la información suministrada por libros, han hecho que nos demos cuenta exacta de cuán poco responde esa educación a las exigencias de la vida moderna.

Considerando que lo manifestado por el Dr. Eliot ocurre en todo país civilizado, y no es una nueva alegación, parece sorprendente que la realización del ideal que expresa deba exigir todavía el esfuerzo combinado de los principales educadores de todos los países. El objeto del presente trabajo es analizar la educación secundaria del día, a fin de descubrir algunos de los obstáculos que se oponen al sueño del educador, y, si es posible, ofrecer una nueva colaboración para resolver este problema.

No hay necesidad de insistir sobre la diferencia entre la educación que tiende a proveer al estudiante de información específica y la que tiene por objeto organizar las actividades de la mente y del cuerpo en forma de hacer de un hombre un «ego» independiente, dueño de sí mismo y de lo que le rodea. Estos dos ideales de educación pueden ponerse uno frente a otro como representando lo viejo y lo nuevo, por más que ambos figuran legalmente en los mo-

ernos sistemas de educación pública. Así como en la superficie de la tierra rocas de varias edades contribuyen a formar el suelo en que el hombre vive, del mismo modo el edificio de la educación muestra aún pruebas de las sucesivas etapas de la evolución educativa. Por esto, no obstante los cambios maravillosos efectuados en las materias de la moderna universidad en comparación con la antigua, debe reconocerse que la Universidad es, de todos los eslabones de la cadena de la educación, el que retiene más del carácter original de la misma como actividad social, es decir, para proveer al estudiante de información específica.

Al otro extremo de la cadena, la escuela primaria o graduada, y más señaladamente el *kindergarten*, han sido más libres para entrar en el espíritu de la nueva educación, y están instituyendo métodos de trabajo cada vez más en armonía con la creencia que se arraiga de que en la educación del niño y del adolescente, el conocimiento debe ser una especie de producto accesorio en el proceso educativo, y que la cuestión vital es realizar el proceso mismo, fin para el cual deben darse amplias facilidades al recto ejercicio de los sentidos y a la aplicación de la facultad de razonar.

La Universidad, por una parte, y el *kindergarten* por otra, son, pues, dos tipos extremos de fines educativos. De desear sería que la influencia del *kindergarten* en la Universidad fuese más fuerte que la de la Universidad en el *kindergarten*. Por desgracia, los sistemas educativos no participan de la naturaleza de los procesos biológicos, en lo que añadiéndose cada partícula a la armazón morfológica, toda función subsiguiente del organismo responde a las sustancias en él mismo ya presentes. Por el contrario, el edificio educativo se puede comparar a una construcción en la que cada pieza del material se usa teniendo en cuenta el peso que llevará encima. De esa manera, la consigna de la educación es «preparación». Parece que estamos aún muy lejos del tiempo en que tengamos el valor de hacer que la vida misma, el negocio y la cultura sean una natural «prolon-

gación» de aquellos métodos educativos que hayan resultado más conducentes para hacer surgir las facultades latentes del hombre.

Al dirigir el proceso educativo que tiene lugar en el individuo, ha llegado a hacer un principio corriente que el educador debe cuidar de las etapas actuales de la evolución psicológica, y dejar que cuiden de sí mismos los futuros procesos. ¿No debería aplicarse el principio mencionado a la conformación del sistema educativo, a partir del *kindergarten*, hasta llegar a la Universidad, de modo que las factores del contralor en el curso fuesen las necesidades presentes y reales del estudiante, con la idea de sacar completo promedio del ejercicio educativo anterior? La Universidad se ha mostrado rara vez en disposición de servir así a las necesidades educativas del individuo. Es muy curioso que la institución, que hubiera debido cambiar más para ensanchar de modo apropiado las potencialidades agregadas que se acumulan en la mente, siempre enriquecida, del niño y del adolescente de hoy día, sea la que haya cambiado menos. Pero no hay esto sólo; la Universidad ha influido directamente en el espíritu de las instituciones que se hayan bajo ella, consiguiendo imponerle su interpretación propia de la educación.

Verdaderamente, la Universidad ha prestado a la educación el gran servicio de darle, por primera vez, un valor visible y concreto. Los triunfos aparatosos de la educación secundaria han hecho de la Universidad la institución educativa por excelencia, y, por tanto, sus métodos, objetos y resultados han llegado a ser, tácitamente, tipos de educación universales, los que siempre hay que tener en cuenta en las tareas educativas. De esta manera, la Universidad ha tendido a perpetuar, fijar y consagrar, por decirlo así, la idea de que la educación debe primariamente relacionarse con la posesión de cierta suma de conocimientos. Esta es la razón de que la Universidad haya contralorado y contraloree aún valores y tipos de educación en toda la organización educacional.

Por tanto, en la escuela secundaria de

hoy y, hasta cierto punto, en la escuela primaria, la adquisición de conocimientos es todavía la actividad prominente que eclipsa a todas las otras actividades relacionadas de manera más vital con la educación, que tiene por fin formar el carácter.

Puede decirse que la información representa las piedras del edificio del actual sistema educativo. La información es el factor que determina el progreso del alumno en la escuela, constituyendo, hasta ahora, la única prueba universalmente aceptada como medida de la suma de educación que se da o se recibe. El curso, el libro de texto, la exposición del examen, son las piezas más importantes de la maquinaria educativa. Y esta maquinaria, costosa y formidable, no se relaciona, como sería de creer, con el desenvolvimiento propio del estudiante y la prueba del progreso real de su personalidad, sino únicamente con la determinación, difusión y prueba de la suma de información que una persona tiene que recibir para ser digna del privilegio de ser educada por el Estado.

En tal forma, ¿no es la escuela secundaria una institución anacrónica? El mecanismo educativo no ha variado sustancialmente, sino muy poco, en relación a lo que era hace cien años. El programa puede haberse enriquecido por el progreso de la ciencia, pero sigue siendo el catálogo oficial de hechos que el estudiante debe conocer. El libro de texto moderno puede hablar más de lo que se hablaba en tiempos anteriores a las facultades pensantes del lector, pero no deja de ser un sirviente del dogmatismo y un cómplice para mantener la preponderancia de la autoridad. Tanto el programa como el libro de texto proclaman claramente que, aun hoy, lo importante en las escuelas secundarias es el ejercicio de la memoria, la recordación, no la propia actividad, y que, a pesar de haberse instituido métodos que hacen usar de su razón al alumno cuando aprende, lo importante no es la elevación de la actividad educativa, en consideración a ella misma, sino proveer al estudiante de la información, que es resultado de esa actividad.

John Dewey dice a este respecto:

«Un examen de las formas predominantes de instrucción, mostrará que el mero volumen de asuntos comunicados en libros y conferencias, tiende a anular los intereses innatos y activos que obran en la conducta inteligente y la adquisición de conocimientos que trae. Así, ese volumen de asuntos queda sin asimilar, no organizado, incomprendido realmente. Queda en una uniformidad hostil al arreglo selectivo característico del pensar.»

Si la escuela secundaria se hubiera desligado de la Universidad, si se la hubiera obligado a responder, como está empezando a responder hoy, a las exigencias de la vida moderna, sus métodos conservadores habrían sido hace mucho tiempo reemplazados por principios más liberales de educación. Para crear y mantener su patronazgo, la escuela secundaria habría apelado al sentido práctico de la sociedad, habría proveído a las necesidades de la vida moderna en cierto modo, como hace hoy la biblioteca pública. Y así como esta institución está abriendo sus puertas de par en par al lector que busca, del mismo modo la escuela secundaria, libre de los vínculos universitarios, hubiera instituido innumerables planes para atraer al presunto estudiante. Ningún precio se pediría por tal servicio, que recibiría realmente la nación en masa. No se toleraría ninguna de las mezquinas restricciones actuales que dificultan el libre avance por la escuela, restos sobrevivientes de una época en que toda educación era necesariamente pre-universitaria.

Si las escuelas primaria y secundaria fuesen completamente libres para hacer valer su interpretación propia de la cultura, la educación se habría organizado sobre bases más amplias, liberales y comprensivas. El abrumador prestigio universitario de cultura ha hecho que la educación retenga mucho de su carácter, como sistema de restricción organizado, precisamente como cuando la educación no tenía otro sentido que el de preparar un puesto privilegiado en una sociedad aristocrática. Hoy mismo, la expresión «clase educati-

va» está muy lejos de significar lo que debiera; es decir, «hombres y mujeres normales, sanos, intelectual, moral y físicamente». Indica un privilegio aristocrático, algo que, lejos de ser accesible a todos los seres normales, no se halla precisamente al alcance de todos.

Pero la educación debiera estar al alcance de cualquiera persona, porque es el complemento de la vida misma. La educación no es sólo una agencia para suministrar conocimientos: es la hacedora del hombre mismo, y la democracia no puede soportar la pérdida de oportunidades producida por la constante resistencia a que está sujeto todo el que quiere pasar por la escuela. El hecho de que, de 100 alumnos que ingresan en la escuela primaria, sólo de 5 a 20 (según los países) se gradúan en las escuelas superiores, revela un horrible desperdicio, que, además de indicar falta de poder para adaptar las instituciones a las necesidades del individuo, obra directamente contra los intereses vitales de la democracia.

La salvación de la escuela secundaria se halla, por tanto, en el abandono de los modelos universitarios para valuar la educación primaria y la secundaria, en afirmar positivamente sus propios tipos de cultura, fundados en la perfección de aquellas actividades, cuyo ejercicio hace que alcance el hombre toda su talla espiritual.

Nada está más lejos del propósito de este escrito que la idea de que el conocimiento debe recibir poca atención en el campo educativo. De hecho no es posible separar el conocimiento del proceso de la educación. Donde quiera que hay actividad propia, seguramente el conocimiento de alguna especie viene como resultado. Así como el calor es el equivalente dinámico de la energía física, el conocimiento es el equivalente intelectual de una actividad psíquica útil. La ciencia es hecha por la mente, y ha hecho también mente humana. La ciencia es el asunto específico a que la mente puede aplicarse con utilidad. Es el alimento con que la mente se desarrolla.

Pero si no puede haber educación sin

adquisición de conocimientos, hay una considerable cantidad de adquisición de conocimientos que no fomenta una correspondiente actividad educativa.

Este conocimiento falseado es el que resulta de una tensión indebida en la parte de la educación adquisitiva del saber. Tal falseado conocimiento es el resultado del dogmatismo, y el dogmatismo en sí no es sino el recurso expeditivo de que se echa mano más frecuentemente para acentuar la adquisición de conocimientos bajo la presión de un sistema educacional.

Conviene, especialmente, tener en cuenta las siguientes consideraciones: Cualquier sistema de educación cuya mira es transmitir información específica, presenta el peligro de realizar ese fin a costa del genuino ejercicio educativo. Pronto aparece una multitud de planes para servir al objeto primordial de dar información, descuidándose la parte más importante del estudio. Todo el sistema de atavíos educativos; de los que el libro de texto es el más conspicuo representante, ha sido ideado con el propósito de transmitir información de una manera directa, allanando así el camino al dogmatismo. Por otra parte, un sistema educacional cuyo único y deliberado objeto fuera el ejercicio de las facultades mentales, aplicándolas al vasto cosmorama de las cosas y fenómenos que nos rodean, produciría una riqueza de información con mucho más beneficio para el estudiante que si esa información hubiese sido comunicada de una manera directa. En otros términos: si la información que puede revelar el estudiante, mediante los textos ahora usados en la clase, ahora y en la época del examen, fuese siempre una prueba concluyente de una actividad previa educativa, no habría inconveniente en aceptarla como la medida y el equivalente de dicha actividad. Pero en tanto sea posible dominar el titulado conocimiento simplemente por el esfuerzo de la memoria, es evidente que los actuales métodos, violentando la prueba de tal conocimiento, significan seguramente una anulación constante de los verdaderos fines de la educación.

Toda vez que las prácticas establecidas, principalmente con el propósito de adquirir conocimientos, pueden ser perjudiciales para la educación, y puesto que las actividades educativas sanas van seguidas invariablemente de la adquisición de conocimiento verdadero, lo que debe hacerse es organizar las actividades de la escuela, de modo que el conocimiento de carácter genuino pueda venir como resultado de la realización de esas actividades. Dicho de otro modo: si la educación es un proceso interior y no un resultado exterior, es de necesidad evidente organizar ese proceso. Hasta ahora, las autoridades escolares han estado organizando el conocimiento, no la educación. El programa escolar de hoy día está constituido por información distribuída cuidadosamente entre las sucesivas etapas del trabajo de la escuela. Tenemos que idear un sistema de actividades de significación realmente educativa. El método del laboratorio ha sido un paso dado en ese sentido; pero para que haya uniformidad completa en tal dirección, queda mucho por hacer en todas las secciones del estudio.

Si la parte significativa del proceso educacional consiste en poner en acción las facultades del niño, de modo que, en forma automática, produzcan resultados beneficiosos física y espiritualmente, puede decirse, con seguridad, que los únicos educadores que merecen ese nombre, con toda la fuerza de su significación, son los maestros del *kindergarten*, los maestros del trabajo manual, los de dibujo y los de ejercicio físico. Éstos no se preocupan de transmitir información por consideración a ella misma; presiden una actividad, la realización, por parte del alumno, de una serie de hechos que la ciencia y la experiencia han mostrado ser de valor educativo para el niño. Dejan que la naturaleza haga lo demás.

Cuando formamos el plan de los ejercicios que debe realizar un jovencito con las pesas, sabemos que se encontrará mejor fisiológicamente y que añade oxígeno a su sangre. Confiamos en la naturaleza. Pero parece que carecemos de una fe corres-

pondiente a la naturaleza y en las facultades del alumno para enriquecer su patrimonio intelectual por el mero hecho de realizar una serie de actividades intelectuales. Sin embargo, eso es exactamente lo que debe hacerse, si se ha de idear un sistema que responda en verdad al concepto actual de la educación. La divisa debe ser: «Ejercitemos, y dejemos que el conocimiento se cuide de sí».

Ideando una serie de ocupaciones que ejerciten las posibilidades espirituales existentes en la persona, tendremos un sistema de educación, que será la copia intelectual y moral de los muchos sistemas trazados para edificar el cuerpo del hombre. Es muy extraño que, aunque muchas naciones proclamen poseer sus propios sistemas de educación física, ninguna haya organizado un sistema de educación intelectual, es decir, un sistema de actividades, que hagan aparecer las facultades individuales latentes del niño, el adolescente, y el joven, con todo su séquito de información bien obtenida.

(Concluirá.)

EL ESTUDIO DEL NIÑO

EN RELACION CON LA PREPARACION DE LOS MAESTROS
por Alex Morgan.

Los grandes maestros de todas las épocas han basado su labor, consciente o inconscientemente, sobre una noción del espíritu. Desde que la educación comienza a ser reflexivamente considerada, la práctica pedagógica ha sido influída por las teorías psicológicas del tiempo. Sócrates basó su método de enseñanza en la teoría de las ideas innatas y su método de interrogación tendía a hacer patente lo que estaba latente en el espíritu. En la edad media la psicología aristotélica había caído en una terminología abstrusa y artificiosa y participó del dogmatismo y la pedantería que padecieron las otras ciencias. El espíritu del hombre fué considerado como una cosa fija, no como un proceso vivo. La humanidad fué concebida, en todas sus eta-

pas, como un tipo de vida mental formado con el mismo agregado de facultades; sólo en cantidad podía haber diferencias entre el niño y el adulto; el espíritu del uno era el mismo del otro, sólo que simplificado. No habiendo nada embriogénico en la concepción medioeval del espíritu, ni principio vivo alguno de desenvolvimiento, el espíritu crecía desde la infancia a la madurez, simplemente por un proceso mecánico de adición. Esta concepción rígida del espíritu, se reflejó en la enseñanza muerta y formal de los tiempos medioevales. Las materias enseñadas fueron las mismas para los discípulos de todas las edades, limitándose a simplificarlas y facilitarlas para los más pequeños. Contra el estancamiento de la condición mental dirigió fundamentalmente Bacon su riguroso y eficaz ataque. Pero la aplicación de la doctrina de la inducción a la ciencia del espíritu no fué hecha por Bacon. Fué dejada a sus discípulos, especialmente a Hobbes y Locke, considerado este último como el descubridor del método científico para el estudio del espíritu por la observación introspectiva y el análisis. Todos estos cambios en la teoría psicológica ejercieron gran influjo en la educación. No fué Bacon quien hizo la aplicación de su método a la labor de las escuelas. Esta aplicación fué hecha por una serie de brillantes reformadores de la pedagogía: Ratke; Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Froebel. A Rousseau corresponde el mérito de ser el primero en señalar las faltas de la educación de la época, especialmente la de hacer de la adquisición del conocimiento la aspiración única de la escuela. En la multiplicidad de los sujetos, dice Rousseau, se pierde de vista el sujeto principal, el niño mismo. Rousseau puede ser, en realidad, considerado como el fundador del estudio del niño. «La infancia», dice, «tiene su modo peculiar de ver, pensar y sentir.» En otro pasaje dice: «Deseo que haya alguna persona discreta que nos diera un tratado sobre el arte de observar a los niños, un arte que sería de inmenso valor para nosotros, pero del cual ni los padres ni los maestros han aprendido los primeros rudimentos.»

Pestalozzi y Froebel creyeron, como Rousseau, que el niño, como factor esencial en la educación, no ha recibido una consideración suficiente. Pero, además, añadieron una idea totalmente nueva a la psicología y a la educación, a saber: la teoría del desenvolvimiento, el precedente inmediato de la teoría darwinista de la evolución. El espíritu no es para ellos una cosa fija dotada de facultades, sino un proceso vivo existente en embrión, capaz de un crecimiento y un desenvolvimiento orgánico por un ejercicio adecuado de sus facultades. Es función de la educación y uno de los primeros deberes del maestro, proporcionar el ejercicio en género y cantidad adecuadas, para que el ser integro, mental, moral y físico, pueda desenvolverse en toda la extensión de que sea capaz.

El estudio del niño no es, como muchos creen, la última modalidad de la «Educación Nueva», que pronto reanudará su curso. Por el contrario, la concepción sobre que está basada ha dado lugar a las grandes reformas de la educación durante los dos siglos últimos y está destinada a tener un influjo aun mayor en el futuro. La idea de que la conciencia se desenvuelve y no es una cosa previamente dispuesta, es muy anterior a la teoría darwiniana de que el cuerpo se desenvuelve y no está formado; el influjo de la teoría del desenvolvimiento, cuando hayamos aprendido mejor su significación y su uso, producirá en la esfera educativa una transformación análoga a la que ha producido la teoría de la evolución en la ciencia biológica.

Para considerar detalladamente la parte que el estudio del niño debe desempeñar en la preparación de los maestros, será necesario procurar determinar previamente las aspiraciones o propósitos de este estudio. Así, precisando estas aspiraciones, se evitarán las esperanzas extravagantes que se han fundado en el estudio del niño, con la consiguiente desilusión y desprestigio.

Debe observarse, en primer lugar, que el estudio del niño *no es* para los maestros *investigación científica*. Hay una confusión perturbadora en la literatura psicoló-

gica y educativa sobre este punto. Hay un género de «Estudio del Niño» que requiere experimentos más o menos elaborados, con los niños, medidas cuidadosas, el registro de observaciones extensas y la aplicación de métodos estadísticos. A este podemos llamarle estudio científico del niño. La labor de este género requiere ser planeada y dirigida por especialistas familiarizados con la bibliografía de la materia, que hayan sido adiestrados en los métodos exactos de laboratorio y que tengan un conocimiento de la estadística que les capacite para manejar los resultados satisfactoriamente. Parece indudable que no es adecuado para las escuelas este género de estudio del niño y que el papel de éste en la preparación del maestro no es el de capacitarlo para obtener resultados científicos. El niño mismo y su bien, debe ser el punto de partida, el medio y el fin del estudio del niño, para los maestros. Siento repugnancia por que se experimente con el niño en las escuelas. «No poner las manos sobre el niño en las escuelas», fué la orden constante de Froebel a sus discípulos. El maestro a de mirar a los niños no como problemas de laboratorio, sino como seres de carne y hueso a los que han de ayudar a vivir una vida saludable, pura y útil.

Es conveniente que los alumnos del magisterio cursen los estudios de psicología experimental y obtengan una visión de los métodos y resultados científicos. No pretendemos que los maestros no deban realizar experimentos psicológicos, si están capacitados para realizarlos y si al hacerlo así no perturban su labor propia, pero bien entendido que cuando actúen así procederán como científicos y no como maestros.

Además, es importante señalar que la aspiración del estudio del niño en la preparación del maestro, no es llevar a los estudiantes a descubrir ni aun a comprobar los hechos y principios de la psicología por sí mismos para aplicarlos a la educación. Las leyes ya conocidas de la psicología no son numerosas, y muchas no tienen conexión con la enseñanza. Conforme la psicología progresa, cada vez proporcionará reglas más útiles para el arte de la en-

señanza, y es de esperar que llegue el momento en que tengamos una pedagogía científica fundada enteramente sobre una psicología científica, pero esto no es hoy por hoy inminente. El maestro no puede entretanto detenerse y esperar a que caigan las migajas de la mesa de los experimentos filosóficos o psicológicos. En su labor se encuentra continuamente frente a frente de los hechos de la vida psíquica, y parte de su preparación debe aspirar a enseñarle, a observar tales hechos con precisión y a interpretarlos de un modo prácticamente correcto.

Señalada la que nos parece falsa concepción de los fines del estudio del niño en el adiestramiento de los maestros, indiquemos ahora las dos principales funciones que debe desempeñar. La una consiste en colocar al alumno del magisterio en la actitud mental adecuada respecto de la naturaleza del niño, para inspirarle un interés vivo y simpático hacia la vida infantil. La capacidad para dominar una clase y desempeñar satisfactoriamente su labor futura, dependerá más que nada de este poder de simpatizar con los niños y colocarse en su etapa de desenvolvimiento. Un maestro eficaz tiene que vivir la vida de cada niño en su clase y este es uno de los más fuertes argumentos en favor de las clases poco numerosas.

Una segunda aspiración del estudio del niño en la preparación de los maestros consiste en capacitarlos para conocer la personalidad de sus discípulos. Cada espíritu individual es único, es *sui generis*; no podemos forzar, por tanto, todos los espíritus en el mismo molde, imponiendo a todos el mismo grado de adiestramiento mental. En todo espíritu hay posibilidades desconocidas, y tenemos el deber de indagarlas y desenvolver lo bueno que esté allí embrionariamente. El respeto a la individualidad fué el lema de Herbart, y debe constituir nuestro interés perenne estimular la originalidad y la independencia de los discípulos y educar a cada uno en el sentido de su mayor fuerza y de un modo amplio y liberal.

Tales son, como yo las concibo, las

principales aspiraciones del estudio del niño en la preparación de los maestros: consideremos ahora el alcance y los métodos del estudio. El programa del estudio del niño debe comprender:

1. Un conocimiento del cuerpo, sus sistemas y órganos, su estructura y funciones y las leyes que regulan el crecimiento y el desenvolvimiento físico.

2. Un conocimiento del espíritu, sus sistemas y órganos, su estructura y funciones y sus relaciones con el cuerpo.

El método para obtener este conocimiento de la triple naturaleza del niño debe ser todo lo práctico y concreto posible.

Todos coincidimos en apreciar la importancia teórica de la psicología en la preparación profesional de los maestros. Los maestros debieran ser *par excellence* psicólogos y, sin embargo, actualmente, es probable que no haya un maestro de cada diez, que base conscientemente su enseñanza sobre principios psicológicos. El que la psicología haya seguido siendo prácticamente letra muerta para los maestros, es debido en gran parte al modo según el cual se les ha enseñado. Su estudio de la psicología ha comenzado con el espíritu adulto, y no han ido, por regla general, más allá. La materia se les enseña con frecuencia sólo por medio de comprensión y textos, como una rama de la filosofía mental. Tal procedimiento no pone en práctica el principio de que los comienzos de cada ciencia deben basarse sobre datos concretos y que las generalizaciones deben derivarse del examen de los casos particulares. Los estudiantes obtienen de este modo lo que puede llamarse un conocimiento lógico, pero no práctico, del espíritu; podrán tener habilidad para definir la percepción, la memoria, la razón, etc., y podrán ser capaces de repetir todas las leyes que los gobiernan; pero ¿de qué sirve al maestro un conocimiento como éste cuando se pone en contacto con el material vivo que se le ofrece? Las generalizaciones memoristas son para él de poca utilidad, porque han sido divorciadas de los casos particulares que pudieron hacerlas inteligibles. Pero lo que los maestros ne-

cesitan es una psicología práctica, no experimental ni teórica. La aspiración del estudio del niño para los maestros no debe consistir en hacer descubrimientos científicos. Como dice el profesor Burnham, de la Universidad de Clark, «El estudio del niño es primariamente en beneficio del maestro, secundariamente en beneficio del niño, e incidentalmente, en beneficio de la ciencia». Beneficia al maestro, porque le capacita para diagnosticar al niño física, mental y moralmente. Le proporciona el hábito de observar la juventud, para sorprender su visión de las cosas, lo que le agrada y le desagrada y lo que les estimula a actuar y lo que les desalienta y desanima.

RELACIÓN DE LA DELINCUENCIA JUVENIL
CON LAS INDUSTRIAS CALLEJERAS
por la profesora D.^a Alicia Pestana.

Con este epígrafe publica *El Delincuente*, órgano de la «Prison Association», de Nueva York, un artículo muy interesante de Mr. Edward Klopper, secretario del Comité nacional del Trabajo infantil.

Suscitó el artículo la publicación oficial de una Memoria sobre «las condiciones del trabajo remunerado de las mujeres y de los niños», minuciosa investigación que vino a esclarecer una materia sobre la que no había antes ningún dato riguroso.

«La delincuencia infantil—escribe mister Klopper—es un efecto producido por determinadas causas, entre las que descuelan la hereditariadad y el medio; pero el medio está constituido por muchos factores, que se cambian por diferentes maneras y grados, llegando a una resultante de infinita variedad. La producción de un niño delincuente es un procedimiento sintético que abarca más o menos todas las fuerzas de perversión que constituyen la miseria humana. El Tribunal especial para jóvenes—*Juvenile Court*—no es solamente una agencia de curación o de reforma; su función es asimismo preventiva, y, para lograr completamente su objeto, hace fal-

ta que sus delegados no sólo estudien las condiciones que producen la delincuencia, sino que también cooperen con otros organismos para llegar a dominar aquellas condiciones.»

Reconociendo las ventajas que han resultado de una íntima asociación de los delegados de los Tribunales especiales con los agentes de policía y con los encargados de vigilar la regular asistencia a las escuelas, Mr. Klopper lamenta la falta de cooperación entre aquellos delegados de los Tribunales y los inspectores oficiales de fábricas, minas y establecimientos mercantiles, con vista al cumplimiento riguroso de la ley que rige el trabajo infantil.

La Memoria de referencia, publicada por el Comisario del Trabajo de los Estados Unidos, incluye una halagüeña promesa de que las cosas cambiarán en plazo corto, ya que en ella quedó definida con claridad la relación que existe entre el trabajo de los niños y la delincuencia infantil.

Está basada la Memoria en una encuesta hecha precisamente sobre este punto concreto y de ella resulta la prueba más convincente de que el trabajo prematuro crea una atmósfera que favorece en alto grado la mala conducta, sobre todo si ese trabajo tiene que hacerse en la calle.

Llegóse a semejante conclusión teniendo en la debida cuenta no sólo las condiciones del empleo, sino también el influjo paterno y el ambiente familiar. Se basó la encuesta en los documentos de los Tribunales de jóvenes en siete grandes ciudades, y en los de doce instituciones de reforma para niños. El número total de delincuentes cuya documentación se estudió fué de 4.839, de los cuales 2.767 habían estado empleados devengando sueldo, y los otros (un poco menos de la mitad del número total) nunca habían estado empleados.

El número de delitos cometidos por todos estos niños era de 8.797, tocando a los trabajadores la responsabilidad de un 62 por 100, quedando a los no trabajadores sólo el 38 por 100. La edad de los niños oscilaba entre los seis y los diez y seis años. La Memoria inserta esta observa-

ción: «Si tenemos en cuenta que la mayoría, y plausiblemente una gran mayoría, de los niños de aquellas edades no trabaja, esta preponderancia del delito entre los trabajadores adquiere una significación muy expresiva.»

Con referencia a la clase de delito, descubrióse que los niños empleados ofrecían los casos más graves, como asimismo los ejemplos más frecuentes de reincidencia.

Podría pensarse que el exceso de delinquentes trabajadores fuese resultado del mal influjo familiar, pero la Memoria neoyorquina consigna precisamente que sólo una quinta parte de aquellos niños, en contraposición a casi una tercera parte de los otros, provenía de una atmósfera casera malsana, mientras que el buen influjo de la casa paterna guardaba la proporción de 75 y de 62 por 100, respectivamente.

El autor de la Memoria saca esta conclusión: «Las condiciones no varían mucho entre los dos grupos. Todos aquellos niños pertenecen a las mismas clases y viven aproximadamente en las mismas circunstancias económicas. Es difícil huir a la evidencia de que la condición de estar empleados ha tenido que ver con su extravío.»

El argumento más fuerte contra el trabajo callejero ejecutado por niños, y una prueba fehaciente de su responsabilidad en una gran parte de la delincuencia infantil, los da una lista inserta en la expresada Memoria, donde se presentan por orden las distintas clases de niños trabajadores, según la proporción de delincuentes que aportan.

Encabezan dicha lista los vendedores de periódicos, que constituyen casi una cuarta parte del número total; vienen luego los dependientes de comercio; en seguida, los distribuidores de correspondencia; después, los niños empleados en mercados y almacenes; luego, los recaderos, etc. Casi todos estos que ocupan los primeros puestos en la lista negra, son niños empleados en ocupaciones callejeras, lo que demuestra que es la calle una agencia de primer orden para fomentar la delincuencia juvenil. El argumento parece todavía más elocuente si nos fijamos en que las formas del tra-

bajo callejero son pocas, mientras que es casi infinita la variedad del empleo casero. Uno de los inconvenientes del trabajo callejero para los niños, es que escapa a los métodos vulgares de vigilancia, dejando a los muchachos y a las muchachas continuamente sujetos a toda clase de tentaciones y de peligros.

Es evidente que por todas partes, aún en los países más adelantados, la «maldita universidad del crimen», según la conocida frase del Sr. Dato, contribuye poderosamente al desarrollo de la delincuencia infantil. Razón tenía el Sr. Juderías cuando escribía en su libro *La juventud delincuente*: «El niño que se pasa el día en la calle, abandonado a sí mismo y bajo la perjudicial influencia de otros jóvenes curtidors ya en la comisión de delitos, es forzosa e irremisiblemente un candidato a la delincuencia.»

De todo lo que precede puede concluirse que el poner a los niños a trabajar prematuramente, no es el mejor camino para llevarles a la buena ciudadanía.

En los últimos años, la República de los Estados Unidos ha realizado un hermoso trabajo de protección a los niños delincuentes, con el desarrollo de sus Tribunales especiales, *Juvenile Courts*, de sus reformatorios, de su admirable fiscalización, *Probation System*. En la función curativa ha adelantado mucho; en la preventiva es donde tiene todavía mucho que andar. Mientras que en las fábricas y en las minas el niño está relativamente protegido, el que trabaja en la calle anda expuesto, sin ningún apoyo efectivo, a toda suerte de peligros y de tentaciones malsanas. De aquí su mayor proporción en la totalidad de la delincuencia infantil.

La encuesta hecha por el Estado en Nueva York, y la expresiva Memoria que de ella resultó, demuestran que el mal llamó ya la atención de los competentes y está siendo estudiado por un método científico y con el desvelo que merece. Es casi seguro que, dentro de las posibilidades de una cuestión tan compleja, el remedio no se hará esperar mucho.

REVISTA DE REVISTAS

ESTADOS UNIDOS

Educational Review. — Nueva York.

ENERO

El sentido conservativo en la educación, por C. N. Smiley.—La ciencia nos enseña que en la sociedad actual hay muchos hombres que, a pesar de conducirse externamente como los demás, son, por sus sentimientos, por su capacidad intelectual, por su concepto ético de la vida, enteramente lo mismo que debieran ser los hombres de las cavernas. Una de las mayores pruebas del progreso de nuestro tiempo es el reconocimiento de este hecho por la sociedad en el trato a los delincuentes. Gracias, principalmente, a los trabajos de Binet, se ha venido en conocimiento de que muchas veces el delincuente adulto es, mentalmente, un niño, y de que ciertas limitaciones de constitución han impedido a este hombre primitivo asimilarse la experiencia de una civilización más adelantada. Los jueces tratan a los criminales, siempre que la seguridad de la sociedad no exija otra cosa, como tratarían a un niño delincuente, y de este modo se ha llegado a dar a la justicia una interpretación más amplia y más verdadera.—En los últimos 15 años se han creado en varios países escuelas para niños mentalmente anormales. Los Estados Unidos cuentan con muchas escuelas de esta clase, en las que reciben tratamiento educativo unos 25.000 niños, clasificados en tres grupos: idiotas, que son los que no pueden alcanzar un desarrollo mental superior al que corresponde a la edad de tres años; imbeciles, designación que comprende a aquellos cuyo espíritu no puede llegar nunca a mayor altura que el de los niños de siete años, y mentalmente débiles, que son los que no pueden adquirir una capacidad intelectual que exceda a la de los 12 años. Entre el tipo más alto de estos últimos y el individuo enteramente normal hay muchos grados de mentalidad. Hasta ahora, las pruebas de Binet

no se han aplicado más que a los delinquentes y a los niños manifiestamente anormales. Si se sometiese a estas pruebas a todos los niños de las escuelas públicas, resultaría que muchos de ellos considerados como normales tienen una anormalidad de mayor o menor grado. Este descubrimiento nos haría, seguramente, cambiar todo nuestro sistema de enseñanza.—En estos últimos años se ha organizado por todas partes la lucha contra la mortalidad infantil; pero nos hemos cuidado exclusivamente de proteger la vida humana, sin preocuparnos de darle un contenido. Por ello, es general hoy la demanda de una educación que alcance a los individuos peor dotados, y, como expresión de ella, figura en primer término la aspiración a que se dé una enseñanza de sentido más profesional en las escuelas, con lo cual se aprovecharían muchas fuerzas que ahora quedan sin utilización. Naturalmente que no hay que contentarse con dar al niño una educación meramente manual, que le prepare para ganarse la vida; éste debe ser el ideal mínimo: lo que hay que proporcionar a todos los niños es una educación que tenga por objeto el desarrollo de sus facultades superiores, sean pocas o muchas. La vida de las instituciones democráticas depende de este sentido conservativo de la educación. La ejecución de este programa implica un gasto muy grande: clases de quince o veinte alumnos, para que el maestro tenga ocasión de conocer íntimamente la vida mental de cada uno de ellos; maestros con capacidad y preparación suficientes para resolver en todo momento los problemas que aquélla suscite; auxilio del Estado a los alumnos de condiciones excepcionales, para que puedan continuar sus estudios. Cuando en todas nuestras escuelas se cumplan estas condiciones, habrá un mejor aprovechamiento de las aptitudes, y quedará muy reducido el número de los que equivocan su camino en la vida.

La Geografía en la práctica y en la teoría, por R. M. Brown.—En estos últimos años se ha abogado mucho en los Estados Unidos por la modificación de la enseñan-

za de la Geografía en las escuelas elementales. Entre otras cosas, se ha aconsejado un cambio radical en las preguntas a los niños y en los temas de ejercicios escritos, en el sentido de reducir al mínimo todo lo que pueda traducirse en memorismo (definiciones, cifras de extensiones y de poblaciones, límites, etc.), y, en cambio, multiplicar, en lo posible, cuanto tienda a fomentar en el alumno el ejercicio del pensamiento. Este principio ha sido generalmente aceptado en teoría, pero aun no se ha extendido su aplicación todo lo que sería de desear. A esta conclusión ha llegado el autor, después de examinar gran cantidad de ejercicios escritos de los alumnos de las escuelas elementales. Los maestros no están aún preparados, por lo visto, para esta transformación, pues muchos de los temas para los ejercicios, aunque tienen la apariencia de problemas, son, en el fondo, meras preguntas acerca de datos concretos.

El aprendizaje por la enseñanza, por Ph. H. Churchman.—Cuando se organizó a toda prisa la ambulancia sanitaria de Clark College, destinada a Francia, se tropezó con la dificultad de que muy pocas de las 25 personas que la componían conocían el francés. Se disponía de muy poco tiempo, y se trataba de aprovecharlo en la mejor forma posible. No había que pensar en reunir a todos en una clase, por su número y por la gran diferencia de preparación que tenían, ni tampoco había profesorado suficiente para dividirlos en grupos. En vista de ello, se recurrió al siguiente plan: el profesor de francés eligió los cinco más adelantados, y formó con ellos un grupo, que recibió una enseñanza lo más intensiva posible. Los restantes fueron divididos en cinco grupos, con arreglo a sus conocimientos, y al frente de cada uno se puso uno de los alumnos adelantados, dirigido y aconsejado por el profesor.—Aunque faltó tiempo para comprobar debidamente los resultados de este experimento, hay en él suficiente interés teórico para examinarlo, como un posible remedio para alguno de los problemas de enseñanza de este país. Sus ventajas indiscutibles son:

1.^a, que intensifica la instrucción, sin gasto alguno y con no demasiado esfuerzo del profesorado; 2.^a, que hace posible la división de todas las clases en pequeñas secciones graduadas; 3.^a, que proporciona a los alumnos adelantados el gran beneficio de aprender enseñando. Teniendo en cuenta la enorme tarea que, según toda probabilidad, caerá sobre los Estados Unidos, una vez acabada la guerra, por el estado de agotamiento en que quedará Europa, hay que pensar en que todo el esfuerzo del país debe tender a procurar economía y eficacia en la enseñanza. Los factores que condicionan la enseñanza son: la capacidad del maestro, el trabajo del alumno y el tiempo empleado. Estos tres factores resultan más favorecidos cuando las clases son lo bastante reducidas para que todos los alumnos tomen parte activa en ellas y el profesor pueda conocerlos a fondo.— Habría que hacer, naturalmente, una selección de las materias en que sería posible la aplicación del nuevo sistema, que no en todas ofrece las mismas probabilidades de éxito; pero puede decirse, de un modo general, que sus inconvenientes son siempre menores que los que presentan las clases muy numerosas, en que la heterogeneidad de los alumnos dificulta grandemente el progreso de la enseñanza. Por otra parte, no se pretende la adopción inmediata y radical de la reforma propuesta, que debe previamente ser sometida a estudio y discusión.

Libros nuevos.—*Psicología de las aptitudes y defectos especiales*, por la doctora A. F. Bronner. Boston, 1917.—La autora comienza recordando que los procedimientos modernos para la medida de la capacidad mental (singularmente de Binet y Simon) consideran la inteligencia como un todo, y que han quedado casi enteramente abandonados los trabajos, no por más antiguos menos fundamentales, de medida de las funciones mentales separadamente. En el libro se examinan dos clases de casos: los de personas normales para todo, excepto para una actividad intelectual específica, y los de anormales que presentan normalidad en alguna fun-

ción. De los primeros, examina 38 con todo pormenor, y deduce que los defectos más importantes que aparecen en este grupo son los que afectan a la voluntad. En cuanto a los segundos, las funciones que con más frecuencia se presentan normales en personas anormales en general, son: la aptitud para las operaciones con números, el lenguaje y la memoria de diferentes géneros. Cree la doctora Bronner que el estudio de este último grupo puede hacer mucho para mejorar su situación, ya que es imposible encontrar en él personas que puedan bastarse a sí mismas. En cuanto a los recursos con que se cuenta actualmente para hacer frente al problema de los anormales, estima que son insuficientes y que lo primero que se echa de menos en este punto es un buen diagnóstico educativo. Como apéndice, figura una descripción de las pruebas o *tests* empleados para la investigación de los diferentes casos.— *Ideales norteamericanos*, por W. W. Pierson y N. Foerster. Boston, 1917.—Estos dos profesores, de la Universidad de Carolina del Norte, han recopilado en el presente libro los manifiestos, discursos, pensamientos, y, en general, las formas de exteriorización que han adoptado las ideas de los hombres más importantes de los Estados Unidos acerca de los grandes problemas del país. Comienza por la declaración de independencia, y comprende hasta el discurso de declaración de guerra del presidente Wilson.

Noticias.—La Fundación Rockefeller acaba de publicar su Memoria anual, tan interesante como las anteriores, en la que se reseña con todo pormenor la actuación de las diversas organizaciones que de aquélla dependen, y de las cuales son las más importantes la Junta internacional de Sanidad, la Junta Médica de China y la Comisión de auxilios de guerra. Los ingresos del año fueron 31.133.545 pesetas, y que, agregadas al saldo del año anterior (26.111.500), dieron un total de 57.245.045. Los gastos se elevaron a 30.329.235 pesetas. En la Memoria se consigna el rápido incremento de la obra realizada por la Jun-

ta internacional de Sanidad en la lucha contra diversas enfermedades del ganado. Durante el año se extendió su acción en Ceilán, Siam, Salvador y Brasil, siendo con éstos 16 los países en que ejerce su benéfico influjo. La Junta Médica de China concedió subvenciones a diversos hospitales regidos por misioneros, contribuyó a la adquisición de instrumental para dos escuelas de Medicina creadas recientemente en Pekín y en Shanghai, y dió varias pensiones a médicos y enfermeras para ampliar sus estudios en los Estados Unidos. La Comisión de auxilios de guerra destinó cinco millones de pesetas al reparto de víveres y ropas en Polonia, Serbia, Montenegro y Albania, sin contar diferentes cantidades dedicadas a los armenios y los sirios, a los prisioneros y a los niños belgas. También costeó la creación de una Comisión encargada de estudiar el modo de cooperar con las autoridades francesas a la lucha contra el aumento de la tuberculosis que ha producido en Francia la guerra.—En el *Boletín Oficial* del Ministerio de Instrucción pública de los Estados Unidos se reproduce un informe de mister Roberts, jefe de la inspección médico-escolar de Nashville, en el cual se estudia la organización de este servicio en Inglaterra. Mr. Roberts formula las siguientes conclusiones: «Los propósitos generales de la inspección médico-escolar inglesa son: separar de entre los escolares aquellos cuya deficiencia mental impide que sigan las clases ordinarias con provecho; trabajar por corregir esta deficiencia y procurar alimentos a los niños, que, de no hacerse así, sufrirían perjuicios en su desarrollo físico y mental. La actuación del Estado en este aspecto no se reduce a ocuparse exclusivamente de la condición del niño, sino que busca la causa determinante de ésta en el medio familiar y social en que aquél se mueve, y procura influir de este modo en la mejora de su situación».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Pédagogique.

FEBRERO

Rousseau y Malebranche, por L. Dugas.—La lectura del *Emilio* da la impresión de que tiene su punto de partida en Descartes: esta impresión se cambia en certidumbre con la lectura de la primera parte del libro VI de las *Confesiones*, que es como una autobiografía intelectual, particularmente filosófica, de Rousseau: En todo el *Emilio* abundan las reminiscencias cartesianas. La misma idea fundamental del libro está inspirada en el *Discurso*: Rousseau se propone formar, por una educación apropiada, que vaya al encuentro de la tradición pedagógica, de los espíritus que, como Descartes, piensan por sí mismos, se libentan de la opinión, de la costumbre, y siguen, bajo el nombre de «naturaleza» o de razón, su «sentido propio», las inspiraciones de su corazón, de su temperamento individual. Pero no debe hacerse a Rousseau el discípulo propio de Descartes: es preciso referirlo al cartesianismo en general. Rousseau ha cultivado a los cartesianos, grandes y pequeños, tanto o más que al mismo Descartes. Enumera en el orden siguiente los libros que componían su biblioteca en las Charmettes: *La Logique de Port-Royal*, *L'Essai de Locke*, *Malebranche*, *Descartes*. Va, pues, desde los discípulos al maestro, y quizás descubre y profundiza a éste en aquéllos.—En este artículo se procura demostrar que Rousseau está ligado especialmente con Malebranche. El más ilustre representante de la filosofía francesa en el siglo XVIII se incorpora así a la tradición de la gran escuela cartesiana: de ella se deriva, en ella se inspira libremente, y la continúa y la desenvuelve, aun cuando de una manera imprevista, independiente y personal. De Malebranche no había leído Rousseau, o al menos no había conservado, sino el *XIII^e Éclaircissement de la Recherche de la vérité, sur les médecins et directeurs*, páginas que figuran entre las más brillantes y representativas de Malebranche y en las cuales se prueba, me-

diante el ejemplo, la tesis de que normalmente y en la mayoría de los casos, el individuo debe libertarse de la autoridad, no depender sino de sí mismo, no consultar sino sus sentidos respecto de lo que es útil para la conservación de su cuerpo, y su razón para juzgar de la verdad; en suma, que no tiene «necesidad de director ni de médico para conservar su espíritu y su cuerpo en un estado perfecto». Malebranche aporta, sin embargo, a esta tesis una restricción: antes del pecado, la razón y los sentidos del hombre era infalibles para guiarle; pero el pecado ha corrompido de tal modo su naturaleza, que hoy toma las sugerencias de la pasión como inspiraciones de la razón misma, y siguiendo sus sentidos, pierde «algunas veces la salud y la vida». Por eso es bueno recurrir a los directores y a los médicos. — Rousseau recoge la tesis de Malebranche, vaciándola de su contenido teológico, secularizándola y dándole carácter laico: el *Emilio* tiene por objeto restituir al hombre el uso de su razón y libertarle del yugo igualmente insoportable de los médicos y de los directores, sustrayéndole a la autoridad usurpada. No admitiendo el dogma de la caída, restablece el estado de gracia bajo el nombre de «estado de naturaleza» y busca también un equivalente al estado de pecado, que es para él el estado de perversión causado por la sociedad, por la educación y por las costumbres corrientes. Se ve así la analogía entre la teoría de Malebranche y la de Rousseau y la simetría en el desenvolvimiento de una y otra.

Rousseau ha sacado de un capítulo de Malebranche todo un libro del *Emilio*, el segundo, relativo a los sentidos. Pasa revista a los diferentes sentidos y no se contenta con reducir la primera educación al uso de los sentidos siguiendo a la naturaleza, sino que le asigna por objeto el cultivo de los sentidos, su desenvolvimiento por el ejercicio. «Ejercitar los sentidos del niño—dice—no es solamente hacer uso de ellos, es aprender a juzgar por ellos, a sentir, por decirlo así; porque no sabemos tocar, ver ni entender sino como hemos aprendido.» Este aprender a sentir es po-

ner los sentidos en estado de ejercitarse; es adquirir la instrucción por los sentidos en vez de suplir a los sentidos mediante la instrucción: lograr la educación de los sentidos mediante su ejercicio. Por no ejercitarlos, engañan, y sólo ejercitándolos recobrarán su rectitud natural. Por otra parte, la palabra error no significa nada aplicada a los sentidos: éstos son sólo instrumentos de los que hay que hacer uso. — Toda educación deberá, pues, ser, en su origen, una educación de los sentidos. La misma Geometría deberá ser puesta al alcance de los niños; deberá ser «el arte de ver» en vez de ser «el arte de razonar». Esta concepción de la primera educación es propia de Rousseau; pero es, no ya extraña, sino contraria al espíritu y a las tendencias de Malebranche; pero el modo como Rousseau concibe la educación sensible, el ejercicio simultáneo de los sentidos, su control mutuo, el partido que puede sacarse de sus «errores», todo esto viene directamente de Malebranche y es una aplicación de los principios planteados en el libro primero de la *Recherche de la vérité*. La psicología de los sentidos, de Malebranche, traspuesta, se convierte en la pedagogía de Rousseau, al menos la pedagogía relativa al niño, al *puer*. — Es Rousseau, respecto de Malebranche, un discípulo que no se parece al maestro. No tiene ni su tono ni su acento. Malebranche en el *XIII^e Éclaircissement de la Recherche de la vérité*, se muestra moralista agudo, malicioso y lleno de humor, mientras Rousseau, en el libro segundo del *Emilio*, es preceptor, pedagogo y dogmáticamente altanero. Puede explotarse de diferentes maneras el mismo fondo de ideas. El siglo XVIII vivió, en parte, sobre las ideas del XVII, pero tiene un espíritu distinto y enteramente nuevo. Así, la Naturaleza, el orden de las cosas, reemplaza en Rousseau, a la Providencia, de Malebranche, con sus vías simples y generales. Pero detrás del orden de las cosas, Malebranche ve a Dios que ha instituido este orden, y la Naturaleza, por el contrario, es el verdadero Dios de Rousseau y el objeto directo de su culto. De aquí que la

Naturaleza atraiga más a Rousseau que a Malebranche, que la siga más de cerca, con una fe más completa, más sistemática y más ciega. La Naturaleza es también más familiar, más íntima, más personal para Rousseau, que puede ser el orden providencial de las cosas para Malebranche; la Naturaleza, en efecto, no se distingue del hombre, sino que es lo que éste siente en sí mismo; la inspiración y el genio de cada uno. En fin: la palabra naturaleza tiene un sentido misterioso, oscuro, equívoco. Así, la doctrina de Rousseau, aunque más sistemática que la de Malebranche, es menos clásica de formas, de un trazo menos claro, menos preciso. Vuelve a encontrarse en Malebranche todo lo que ha dicho Rousseau, pero modificado en el fondo y en la forma.

El saber positivo y los procedimientos mecánicos de enseñanza, por A. Aubin. Al organizar y desenvolver la República la enseñanza primaria en Francia, se produjo la reacción contra los procedimientos mecánicos reinantes entonces en la enseñanza. Al mismo tiempo que se creaban escuelas, que se establecía la gratuidad y la obligación escolares, se mostraba a los maestros cómo toda su enseñanza debe contribuir al desenvolvimiento intelectual y moral del niño, al cultivo del espíritu y del corazón. Demostrar el juicio y el espíritu crítico es hacer al niño capaz de pensar por sí mismo, de formar opiniones personales en lugar de recibirlas de una autoridad exterior; en una palabra: formar su razón y su libertad. Todos los maestros de la enseñanza primaria, de todos los grados, comprendieron el carácter liberal de estos principios, tan conformes, por los demás, a las tradiciones de la pedagogía francesa. Estos principios se enseñan, por otra parte, en las Escuelas Normales a los futuros maestros. Sin embargo, surgen críticas de otro orden: el saber positivo de los alumnos aparece lamentablemente insuficiente. Esta insuficiencia se hace patente, sobre todo, en las materias que Bacon hubiera llamado ciencias de la memoria. En lo que concierne a los elementos de la ciencias físicas y naturales, se comprueba una igno-

rancia casi absoluta, cuyas consecuencias prácticas son incalculables: no pudiendo apoyarse sobre algunas nociones científicas precisas, la enseñanza de la higiene, la enseñanza de la agricultura y la enseñanza de la economía doméstica se hacen casi imposibles; y, más tarde, la preparación profesional y el aprendizaje de un oficio carecerán de una base racional. En Geografía e Historia, la falta de datos, que no tienen valor en sí, pero que lo tienen como puntos de apoyo y referencia, determina una gran imprecisión y vaguedad. Los alumnos son responsables de una insuficiencia de trabajo personal; pero los maestros son culpables, a su vez, de un error de método. Poco a poco, la guerra a los procedimientos mecánicos ha engendrado el menosprecio por todo esfuerzo de la memoria propiamente dicha: y es que todo procedimiento mecánico consiste, en último término, en un llamamiento exclusivo a la memoria verbal. Cuando el niño aprende de memoria una lección, sustituye, en efecto, las ideas por palabras, y esto se juzga inadmisible, porque son las ideas las que deben relacionarse en nuestro entendimiento y evocarse unas a otras, según relaciones lógicas y esenciales. Ahora bien: la educación y la escuela tienen que mantener el contacto con la realidad exterior y con la vida, y esto sólo puede lograrlo por la materia y por el contenido positivo de su enseñanza. No basta para esto que se apoye en los hechos: si estos hechos no se graban en la memoria del niño, si no se le exige el esfuerzo necesario para aprenderlos, el contacto de la escuela y de la vida es precario. Es preciso renunciar a otra herejía pedagógica aceptada como un dogma: de que la materia de la enseñanza, destinada, ante todo, para servir a la cultura superior del espíritu, no es sino la ocasión de una cierta gimnasia intelectual, por la cual se ejercitan las facultades; que, sin dejar huellas por sí misma, puede, gracias a la labor de la escuela, ser encauzada en beneficio de la cultura superior del espíritu y del corazón. Es preciso convencerse de que las reglas de la gramática o de la aritmética,

las nociones de las ciencias físicas y naturales, la historia y la geografía tienen valor por sí mismas. Estos conocimientos positivos tienen hoy una utilidad práctica tal, que, sin ellos, no podría el niño desenvolver jamás su valor económico y social; y, por otra parte, solamente obligando al niño a asimilárselos de una manera durable, se podría realizar la educación moral e intelectual del hombre, en el sentido actual de esta palabra.—Convendría estudiar, de una manera tan práctica y tan concreta como sea posible, los métodos y los procedimientos por los cuales puede hacerse adquirir al niño ese saber indispensable, que es, a la vez, el medio y el fin de la educación intelectual.

¿Aprender o comprender?, por André Fontaine.—El método de enseñanza, preconizado en este artículo, puede formularse así: «Comprender antes de aprender y para aplicar.» No implica esto que la memoria sea inútil, pero sí que la inteligencia es la verdadera clave de la ciencia, mientras que la memoria da solamente el hábito de las nociones que habrán de ponerse en acción de una manera mecánica. Las ciencias, sin duda, no son la práctica; algunas son razón pura, pero no las hay que sean exclusivamente de memoria, y, en la escuela primaria, la aplicación es, casi siempre, el fin propuesto. Por eso, la memoria no debe ejercitarse sino en función de este fin, después que la inteligencia ha explorado lo que estaba en sus dominios. Aprender para retener, no es nada; saber bien, lo es todo.

Notas de inspección.—Método general.—Enseñanza de la moral.—Enseñanza de la moral.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—La presentación escolar.—La escuela y la guerra.—Una escuela primaria superior al aire libre.—El cinema escolar.

A través de los periódicos extranjeros.

Bibliografía.—BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA CIENCIA DEL TRABAJO, SEGÚN LA DOCTORA J. IOTAYKO (1)
por D. Alfredo D. Calcagno.

Representa esta nueva obra de la eminente profesora del Colegio de Francia la contribución que esperábamos de la más alta autoridad contemporánea en *Ponología*, al estudio complejo de la Psicofisiología industrial. En efecto: la doctora Ioteyko inició, en 1896, con su tesis del doctorado en Medicina, hecha en París en el laboratorio de Ch. Richet, su larga serie de trabajos sobre la fatiga; primeramente, como adjunta (1898-1903) del laboratorio de Psicofisiología (laboratorio Kasimir) de la Universidad de Bruselas; luego, como fisióloga (1902-1905) del laboratorio de Energética Solvay (en el Instituto de Fisiología de Bruselas) y contemporáneamente, desde 1903, como jefe de trabajos de Psicología en el laboratorio Kasimir, se dedicó especialmente al estudio de los múltiples aspectos de la función muscular y nerviosa, contándose en su vastísima bibliografía alrededor de un centenar de números — libros, folletos, artículos de diarios, enciclopedias y Revistas (especialmente en *Revue Psychologique*, 1908-1914), comunicaciones, etc. — referentes a los problemas de la fatiga física e intelectual. Emigrada de Bruselas, donde había fundado y dirigía con singular acierto la Facultad de Paidología (Escuela de enseñanza superior destinada a iniciar a los pedagogos modernos en las ciencias técnicas del niño, hoy clausurada temporalmente), fué llamada, en 1916, por el Colegio de Francia para dictar un curso especial acerca del tema capital de sus estudios. Sobre este mismo asunto, en sus relaciones con el funcionamiento económico del organismo, la doctora Ioteyko ha publicado durante los dos últimos años varios artículos en la *Revue Philosophique*, la *Revue*

(1) Nota publicada en la Revista *Archivo de Ciencias de la Educación*, órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de La Plata (República Argentina).

Scientifique y la *Revue générale des Sciences*. Hoy, la sabia profesora nos ofrece, condensada en esta obra de reducidas proporciones, pero de enorme trascendencia, una síntesis parcial de tan extraordinaria y fructífera labor, guiándola el propósito de aclarar ciertos puntos de la Psicofisiología industrial que revisten, en esta hora cruel, una importancia indiscutible. Los que reniegan sistemáticamente de la ciencia pura, sin finalidad utilitaria aparente directa e inmediata, y son muchos, por desgracia, recibirán una buena lección con la lectura de este libro. Verán en sus páginas cómo las investigaciones científicas «teóricas», en las cuales el fin que el buen sabio persigue es la verdad, siendo para él lo útil una simple contingencia más o menos deseada, encierran, no obstante, en potencia, la virtud de insospechadas aplicaciones, que podrán realizarse de inmediato, o, lo que es más probable, pasarán años, lustros, siglos, antes de que la verdad fructifique; pero fatalmente llegará el momento favorable en que, merced a nuevos inventos, descubrimientos o inesperadas intuiciones, un hombre afortunado realice la síntesis, de la que surgirá un hallazgo de utilidad *palpable*. Y así como todos los grandes inventos modernos son la resultante feliz de esa ciencia «lfrica», fecundada por el genio de un gran varón llegado al sonar la hora propicia, más modestamente, pero por idéntico proceso, esta obra ha nacido de la serena conjunción de la labor investigadora de un sabio ilustre con la oportuna necesidad de aplicarla a la resolución de inquietantes problemas sociales. La estrecha colaboración entre la ciencia y la industria, nos dice la doctora Ioteyko, se impone en un porvenir cercano; la importancia de esta alianza aumentará aun después de la crisis actual, cuando se haga sentir la necesidad de renovación y de actividad acelerada. Como esta guerra desastrosa ha encarecido la mano de obra, es necesario entonces suplirla, en parte, por una organización científica, tan perfecta como sea posible, del trabajo. Importa que esta reconstrucción pueda ha-

cerse rápidamente, basándose sobre reglas científicas y evitando los dolorosos tanteos del pasado.

Cuatro son los problemas examinados en este libro:

I. Conciérne el primero, el más importante a nuestro parecer, al *Motor humano*.

1. Comienza la autora por definir el problema. Los animales son en todo comparables a motores que transforman la energía que les es entregada; pero, a diferencia de los motores inanimados, el ciclo de las transformaciones no es reversible en el motor viviente, y la energía que se les suministra debe ser invariablemente de orden químico. Además, el motor viviente no puede funcionar sino de un modo intermitente, por cuanto la fatiga y necesidad de sueño vienen a interrumpir forzosamente el curso de su actividad. El estudio del motor viviente puede ser hecho desde dos puntos de vista diferentes. De un lado, se trata de investigaciones de laboratorio, que tienen por fin primordial establecer las leyes de la transformación de la energía en el ser vivo; la autora menciona aquí las investigaciones realizadas a este respecto. Por otro lado, tenemos el dominio aplicado al estudio del trabajo industrial, estudio que se realiza tanto en los laboratorios cuanto en las fábricas y talleres. No es posible, dentro de los límites infranqueables de la conservación de la energía, imprimir al motor humano una actividad que favorezca el desarrollo de tal forma de energía en lugar de tal otra; tenemos en vista la energía exterior, mecánica, la única utilizable en los trabajos industriales. Según el principio de la conservación de la energía, verificado sobre el músculo de un modo indiscutible, el calor desarrollado y el trabajo mecánico producido se encuentran en una relación de equivalencia tal, que lo que el motor humano gana de un lado, lo pierde del otro. Por eso, el trabajo estático es a menudo estéril, pues se convierte íntegramente en calor y determina una fatiga intensa. Admitido el principio general de la producción del trabajo útil, hay que hacer la selección de los movimientos más adecuados al fin propuesto; tales movimientos son fatigan-

tes o productivos, según se ejecuten con gran lentitud o con un esfuerzo desproporcionado al resultado obtenido, o porque son mal localizados, debiendo cumplirse con tal articulación en lugar de tal otra, etc., etcétera. De ahí ha surgido la tendencia a someter a un estudio experimental los modos de funcionamiento del organismo, para encontrar las mejores condiciones de trabajo, descubrir la fatiga y establecer las bases científicas del trabajo industrial. Podemos llamar, como dice la autora, *Ciencia del Trabajo*, a los resultados de los esfuerzos de los sabios, realizados en tal sentido, por cuanto aun cuando estos estudios se hallen casi en sus comienzos, dicha ciencia aprovecha todas las investigaciones anteriores de la ciencia pura, la que viene a darle su apoyo autorizado en esta hermosa tentativa de hacer aprovechar a la clase obrera los descubrimientos fisiológicos y psicológicos de nuestro siglo.

2. Se ocupa en seguida del problema del aprendizaje. La evolución industrial da una importancia creciente al factor psíquico en el trabajo obrero. La «crisis del aprendizaje» se debe principalmente a la discordancia entre la antigua forma del mismo y las capacidades técnicas requeridas por la industria actual. El hombre no trabaja ya como un motor físico, sino de más en más, como un aparato psico-fisiológico (Buyse). De los trabajos de Buyse resulta que el valor de la mano de obra es y será siempre el elemento decisivo en el desarrollo de la capacidad de producción. Se perfeccionan sin cesar los útiles de trabajo, que modifican las condiciones requeridas en el obrero; pero no se presta atención suficiente al perfeccionamiento del motor humano. ¿En qué condiciones el trabajo profesional obrero debe hacerse para alcanzar el rendimiento más económico? Esta cuestión podrá resolverse por las investigaciones de la fisiología experimental, combinadas con las medidas de naturaleza mecánica hechas sobre los elementos del trabajo profesional. Buscando el grado voluntario de economía de energía que es posible realizar en el manejo de las herramientas y útiles tradicionales, prescribiendo

aptitudes que conducen al gasto mínimo para un trabajo dado, las investigaciones de laboratorio tendrían una influencia considerable sobre el rendimiento del obrero. El aprendizaje consiste en la adaptación del aparato psico-físico a ciertas condiciones particulares de funcionamiento. La introducción de la máquina en la producción ha aligerado la misión de los grandes músculos en detrimento de los pequeños. El principio de los pequeños músculos es la base de la evolución del trabajo. Buyse, basándose en los trabajos de la doctora Ioteyko acerca del esfuerzo nervioso, ha hecho un estudio interesantísimo de las aptitudes psico-físicas más favorables al trabajo profesional, que la autora sintetiza en esta parte de su libro.

3. Este párrafo está dedicado a un estudio valiosísimo acerca del modo de funcionamiento económico del organismo. La autora pone a contribución, para realizarlo, sus trabajos experimentales y hace una crítica muy atinada del estudio de Imbert sobre el mismo asunto. El papel filáctico (defensivo) de la fatiga encuentra aquí plena confirmación. El factor psíquico, que regula el gasto del motor humano que conduce al trabajo más económico, el factor que determina a la máquina animal a adaptarse a las mejores condiciones de trabajo, que llega hasta mudar la forma de los músculos en relación con su destino, es el sentimiento de fatiga.

4. Medida de la fatiga profesional. El problema es ampliamente estudiado. La autora demuestra, partiendo de las conclusiones de sus investigaciones ponométricas, que la cuestión obrera no podrá ser resuelta sino gracias a la intervención de la fisiología y de la psicología en este dominio, y establece varios postulados acerca de la jornada de trabajo y el salario, que la ciencia social deberá tomar en consideración, puesto que resultan de comprobaciones científicas experimentales demostradas; entre ellos las siguientes: 1.º Siguiendo el trabajo obrero una progresión aritmética, su salario debe seguir una progresión geométrica. El coeficiente de aumento de los salarios debe determinarse

experimentalmente en cada oficio, tomando en consideración los métodos de trabajo empleados. 2.º A trabajo igual, salario igual. La mujer que ejecuta el mismo trabajo que el hombre, será remunerada de la misma manera. La cantidad de trabajo que ha de producirse será determinada en cada industria. Podrá establecerse una equivalencia entre las diversas industrias, basándose en las leyes de la energética. 3.º Es necesario limitar un número de horas máximo para cada oficio. A causa de la usura inevitable, un aumento exagerado de horas no puede ser compensado por un aumento de los salarios. 4.º En el dominio pedagógico, los educadores se exponen a graves errores cuando aumentan la cantidad de trabajo de los alumnos sin conocer las leyes de la fatiga en sus relaciones con la edad, el sexo, la constitución y las aptitudes.

La autora estudia, más adelante, los diferentes métodos que pueden aplicarse para la medida de la fatiga profesional, los que, según ella, no pueden ser sino psicofisiológicos, puesto que se trata de una verdadera profilaxis de la fatiga, cuyos factores estudia en esta parte.

Viene a continuación un notable estudio de los accidentes del trabajo en relación a la fatiga y al *surmenage* de los obreros, en el cual son consideradas las investigaciones de Imbert y de Mestre sobre el mismo asunto.

II. El segundo capítulo está consagrado a una exposición crítica bastante extensa del *Taylorismo*, el sistema norteamericano de organización del trabajo que tanto preocupa actualmente, y que procura, mediante la aplicación sistemática del método científico al estudio de los problemas industriales, encontrar las condiciones de trabajo que permitan al obrero producir el máximo de efecto útil con el mínimo de fatiga, pues es indispensable separar la preparación del trabajo, obra esencialmente intelectual, de su realización, obra ante todo manual. La doctora Ioteyko demuestra que el sistema, eminentemente empírico, adolece de numerosas fallas y lagunas de organización, y que, desde el punto de vista fisiológico, el método de Taylor, es insufi-

ciente. El principio de esta organización está, además, en desacuerdo con los progresos de la higiene, que tiende, cada vez más, a convertirse en pública, aun para las cuestiones individuales. La libertad dejada para el *surmenage* (por cuanto Taylor, a fin de llevar al obrero a una producción máxima, aconsejaba el sistema de las primas para el excedente de trabajo), está en contradicción con la eugénica y todas las ciencias que tienen por objeto mejorar la raza. Taylor, aunque nadie le niega sinceridad, perfecciona los métodos, no en vista del bienestar del obrero, sino para asegurar la superproducción en cada uno. No obstante, la autora hace resaltar algunas ventajas que el sistema presenta e indica la posibilidad de que este sistema sea susceptible de perfeccionamientos que un día le permitan ocupar un lugar preponderante en la organización del trabajo.

En este mismo capítulo, la doctora Ioteyko trata del papel de la escuela en la determinación de las aptitudes de orden técnico, por cuanto ve en las inaptitudes para ciertas profesiones y oficios, debidas a un error en la elección, causas de *surmenage* y de improductividad social. El principio del «más apto» deberá regular nuestra sociedad futura.

III. El tercer problema se refiere a *la fuerza y a la aptitud para el trabajo*, y lo inicia una comparación antropométrica de los sexos acerca de la valuación de la fuerza y del trabajo, poniendo a contribución sus estadísticas y las de muchos otros investigadores, para determinar la forma y calidad del trabajo realizable en cada caso. Continúa luego, con la exposición de una nueva teoría psico-fisiológica del dextrismo, teoría que fué expuesta también, aunque independientemente, por Herber en una Memoria presentada a la Academia de Medicina (1912); pero, mientras éste la presentó como una teoría clínica, para la doctora Ioteyko es una teoría psico-fisiológica, por cuanto le atribuye una significación biológica y psíquica. Según una observación constante y universal, los sufrimientos, esfuerzos y movimientos del lado izquierdo del cuerpo repercuten profunda-

mente sobre el corazón, y, por lo tanto, es en la ley del menor esfuerzo donde hay que ir a buscar la causa por la cual el hombre es llevado a servirse principalmente de su brazo derecho. La autora hace la exposición de las experiencias que fundamentan esta teoría y ensaya su aplicación a la determinación de los oficios que convienen según el predominio de una u otra mano. Entre las conclusiones de este capítulo, deben anotarse las siguientes: Hay que evitar el trabajo excesivo de la mano izquierda sola, más en el zurdo que en el dextro, más en la mujer que en el hombre, más en las personas de corazón excitable, y, con mayor razón, en los enfermos del corazón. La educación bimanual (término que la autora prefiere al de ambidextra), tiene por fin corregir el exceso de supremacía de una mano, supremacía que ha sobrepasado mucho a la asimetría original, como consecuencia del ejercicio casi exclusivo del lado del cuerpo mejor dotado y en virtud de la ley de la menor resistencia.

En el mismo capítulo, además de la educación bimanual, son tratados otros asuntos: 1.º La alimentación y el trabajo. De las investigaciones ponométricas y dinamométricas que anota, resulta que en las pruebas de resistencia, los vegetarianos son superiores a los no vegetarianos, y en las investigaciones de fuerza y de rapidez son iguales a ellos, conclusión de la cual hace resaltar todo el alcance económico y social. 2.º El uso de la mano izquierda por los mutilados. Aquí la autora da algunas reglas científicas de reeducación y algunas conclusiones prácticas. En el tratamiento de los afásicos de la guerra, es indispensable enseñarles a escribir y a dibujar con la mano izquierda, a fin de desarrollar un nuevo centro del lenguaje en el hemisferio cerebral derecho. Es altamente ventajoso para el individuo hacerle conservar su antiguo oficio; es decir, enseñarle a ejecutar los mismos movimientos que realizaba con la mano derecha. El aprendizaje de un oficio con la mano izquierda se hará según las leyes de la simetría opuesta. El uso de la mano izquierda sola (en los amputados de la derecha) no puede extenderse a to-

dos los oficios, por la acción nociva del trabajo intenso de la mano izquierda sobre el corazón. La autora da las razones correspondientes de estas conclusiones y detalla las experiencias e investigaciones que a ellas la han conducido. Por último, en este capítulo estudia los procedimientos de escritura con la mano izquierda y su enseñanza a los mutilados, basándose en los trabajos de Neurville, Charleux, Garcin y Klesk.

IV. Finalmente, el cuarto capítulo se refiere a la exposición de los *Métodos belgas de educación técnica*. Con justa razón, la autora ha creído interesante hacerlos conocer en este libro, por cuanto si Bélgica ocupa el primer puesto en la productividad, proporcionalmente al número de sus habitantes, lo debe en gran parte a sus métodos de enseñanza industrial y técnica. Al considerar la educación técnica progresiva a través de las escuelas belgas, a partir de la introducción, en 1885, de los trabajos manuales en las Escuelas Normales bruselenses, debida a la iniciativa del eminente Sluys, la doctora Ioteyko se detiene a estudiar varias escuelas profesionales, técnicas e industriales, todas las cuales tuvimos el placer de visitar en su compañía durante nuestra estancia en Bélgica. Examina, especialmente, los varios tipos de escuelas primarias populares superiores (llamadas *écoles du 4^e degré*), preparatorias del taller, y muy particularmente la escuela Morichar (de Saint-Gilles, barrio de Bruselas), que dirigió Devogel hasta 1914. Pasa luego a la enseñanza técnica propiamente dicha, repartida en las numerosas escuelas técnicas que funcionan en Bruselas, y que, entre sus múltiples objetos, tratan de perfeccionar los oficios formando obreros de *élite* (escuelas de joyería, de tipografía, de encuadernación, de dorado, de plomería, de mecánica, etc.); enseñar a los jóvenes profesiones acaparadas por extranjeros, perfeccionarlos en idiomas, luchar contra el «maquinismo», desarrollar el gusto por lo bello y por lo bueno, democratizar la enseñanza, sostener los oficios en decadencia, tener a los obreros al corriente del progreso, evi-

tar la formación de artesanos incompletos, luchar contra la tendencia a la burocratización, etc., etc. Consagra a la Universidad del Trabajo de Charleroi — que con gran contento supimos, hallándonos en ese entonces en Bélgica, habíase salvado del terrible bombardeo sufrido por aquella ciudad — el capítulo aparte que le correspondía. La Universidad, creada por iniciativa de M. Pastur, diputado permanente del Henao, fué dirigida, desde su fundación en 1903, hasta pocos meses antes de la guerra, por Omer Buyse (quien había sido enviado a los Estados Unidos para estudiar el estado de la educación técnica, a cuyo regreso publicó su notable obra acerca de los *Métodos americanos de educación general y técnica*, tercera edición, 1913, París, 847 páginas y 398 figuras), por habersele encomendado la organización de un Instituto semejante en Bruselas, el cual se hallaba aún en germen, por cierto, al abandonar nosotros esa ciudad en Diciembre de 1914. Para mayor información, diremos que el último capítulo de la citada obra de Buyse está consagrado a la Universidad carloregia, y en él encontrará el lector una descripción detallada de la misma y minuciosos datos acerca de su vasta organización, planes de estudio, métodos de enseñanza, lo mismo que sobre su soberbio Museo tecnológico, etc.

Termina la doctora Ioteyko su libro con una noticia referente a la meritísima escuela para estropeados y accidentados del trabajo, de la misma ciudad de Charleroi, creada por iniciativa de M. Pastur, la primera de la Europa occidental. De esta notable escuela, que visitamos también en compañía de la doctora Ioteyko, deben considerarse filiales todas las escuelas de reeducación de mutilados de la guerra, por lo menos las creadas en Francia, para las cuales sirvió de modelo. La escuela fundada en Lyon en Diciembre de 1914, la de Saint-Maurici (París) y la de Montpellier, han sido confiadas a profesores belgas o aprovechado su colaboración, lo mismo que las escuelas fundadas en el Eure y en Saint-Andresse, creación estas últimas del Ministerio de Guerra belga. Desde hace

algún tiempo, la escuela de Charleroi ha comenzado a recibir mutilados de la guerra. La autora dedica aún algunos párrafos, luego de examinar los métodos de esta escuela, a detallar algunas otras iniciativas belgas para la reeducación de los soldados mutilados.

Se comprenderá con esto el interés de los problemas tratados en este libro, que llega tan oportunamente, y la importancia de las ideas expuestas en sus páginas.

NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA (1)

por el Prof. D. Vicente Viqueira,

Catedrático del Instituto general de Coruña.

III

LA PSICOLOGÍA DE LA EDAD MEDIA

1. *El descubrimiento de la conciencia.*—La Filosofía antigua caminaba hacia el descubrimiento de la conciencia; es decir, se inclinaban más y más los filósofos a ver en el espíritu, en las realidades anímicas, un mundo característico y reductible, al mundo de la naturaleza, y en cierto modo independiente de ésta. Por consiguiente, se llega a invertir el orden que naturaleza y espíritu (conciencia) tenían en la Filosofía antigua, donde aquélla era lo fundamental, y andando el tiempo, la conciencia, el espíritu, se considera como lo real y primordial. Esto, sin embargo, no había de suceder hasta mucho más tarde (estrictamente sólo con Berkeley en la Edad Moderna). El proceso de espiritualización, de interiorización de la conciencia se hace valer más y más al final de la Edad Antigua. El espíritu, la conciencia, tiende, para el pensamiento de los hombres, a desligarse del cuerpo. La Filosofía cristiana sigue desarrollando este elemento, que había heredado de la Filosofía anterior, en la que había alcanzado su máximo desarrollo con los neoplatónicos. Durante la Edad Media, son, ante todo, las corrientes místi-

(1) Véase el número 695 del BOLETÍN.

cas de tradición neoplatónica las que insisten con más energía en la sustantividad de la conciencia. Todas las corrientes de la Filosofía medioeval nos hablan de puros espíritus, y uno de éstos es el alma del hombre.

2. *El saber y la fe.*—En la Filosofía de la Edad Media hemos de considerar el pensamiento árabe y el cristiano.

Para el pensador cristiano, ante todo es creer en las verdades fundamentales de su religión, que había conseguido un mundo de realidades suprasensible, Dios, los ángeles, la vida de ultratumba, los diversos hechos que forman parte del dogma. El Dante nos dejó expuesta, de un modo mucho más atractivo que los filósofos profesionales, esta concepción de la vida y el universo. El mundo suprasensible, o mejor, sobrenatural, no necesita demostración alguna, sino solamente ser admitido, ser creído, y se halla, por lo tanto, más allá de toda especulación científica, pues ha ido transmitido a los hombres por Dios en forma de *revelación*. Cuando la ciencia intenta explicar el mundo, tiene que someterse necesariamente a las exigencias de la fe, que se consideran principios evidentes. En todo caso, podía desarrollar dichos principios, tratar de exponerlos, pero nunca dar razón de ellos. La Filosofía es la servidora de la Teología.

Un espíritu de mayor libertad se manifestó durante algún tiempo en la Filosofía árabe.

3. *La Psicología medioeval.*—La Psicología medioeval no puede entenderse sino lo antes expuesto, y no es, por lo tanto, ni una ciencia desarrollada, pues el proceso que indicamos antes de interiorización espiritual no se ha realizado total y claramente aún, ni es tampoco científica (con excepción de la Psicología árabe), pues se somete a los principios absolutos de la fe.

4. *La Psicología en la primera parte de la Edad Media.*—La Filosofía anterior al siglo XIII es esencialmente neoplatónica. Importante para la Psicología es el haber surgido entonces un problema de las funciones psíquicas intelectuales, que ha de perdurar, y dará lugar, más tarde, a las

teorías genéticas del pensar. Este problema es el llamado de los universales (ideas generales, conceptos). ¿Los universales son copias de las ciencias, de las cosas o ideas obtenidas por nosotros, reflexionando sobre las cosas mismas? O bien: ¿lo universal existe en las cosas o en nuestro espíritu? Si existen sólo en nuestro espíritu, necesitan de una explicación psicológica. El nombre aparece teniendo aquí una importancia capital, pues es para los que admiten la existencia de los universales sólo en el espíritu el soporte del concepto. La importancia de la cuestión se ve en las teorías genéticas del pensar de Locke, Berkeley y Hume. El misticismo de origen neoplatónico tiene, como dijimos, importancia para el desarrollo del concepto de conciencia, y floreció en esta época en varios monasterios (por ejemplo, San Víctor, en Francia).

5. *La Psicología árabe.*—En el siglo XIII tuvo lugar un hecho de importancia capital para la historia del mundo. La Filosofía de Aristóteles se introduce a través de España en la Europa occidental cristiana, y allí se funde con la doctrina de la Iglesia. Los árabes, desde hacía mucho tiempo, conocían la Filosofía de Aristóteles y la habían desarrollado. En Psicología atacaron nuevos problemas, considerando a esta ciencia como una Psicología fisiológica. Avicena es el primer pensador que investiga el problema de la relación del alma y el cuerpo de un modo moderno, considerándolo en el caso de los movimientos de nuestro organismo. El más importante de los pensadores árabes en este respecto, es Alhacén, quien escribió una «Óptica» en un sentido sumamente avanzado. En ella trata del color, de la percepción del espacio visual, de la percepción de la profundidad, de la asimilación de las imágenes de la memoria con el percepto visual de la sumación de excitantes, del tiempo de trasmisión de la excitación desde el ojo al cerebro, y de otros problemas de índole análoga. Todo esto surgirá de nuevo en la decadencia de la Escolástica.

6. *El florecimiento de la Escolástica.*—*La Psicología de Santo Tomás.*—

El primer pensador que intenta la síntesis de la Filosofía aristotélica y la doctrina de la Iglesia cristiana, es Alberto de Bollstâdt, o Alberto Magno, que fué maestro de Santo Tomás, a quien estaba reservado realizar en su sistema la síntesis definitiva de Aristóteles y el dogma. Para Alberto, el alma es la forma del cuerpo; pero ya hay una gran diferencia con respecto de Aristóteles, pues el alma es sustancia espiritual, proveniente de otro mundo, y lo capital en ella, de lo que deriva todo, es el alma racional de Aristóteles (*διανοητικόν*). Para comprender cómo la Psicología aristotélica se transforma en Santo Tomás, es preciso que tengamos en cuenta las dos características ya indicadas de la Filosofía de la Edad Media: El desarrollo del concepto de conciencia, de espíritu, y la subordinación al dogma. Evitamos indicar los principios generales de su filosofía, porque son los mismos que los de Aristóteles. La diferencia entre ambos pensadores se halla sólo en el dogma cristiano.

A) *La serie de los seres y el espíritu del hombre.*— El alma es la forma del cuerpo. La forma puede ser accidental (forma geométrica) o sustancial, constitutiva de la realidad que la posee. El alma es, por consiguiente, la forma sustancial (para Aristóteles sólo la forma). El concepto teológico, religioso, del alma trae consigo una modificación importante de la concepción aristotélica. El alma es de origen divino, y puesto que nada puede contener del mundo natural, no encierra en sí las almas inferiores (vegetativa y sensitiva), sino que desarrolla de sí misma las funciones inferiores del organismo. El alma aparece a Santo Tomás en cierto modo independiente del cuerpo, y así, distingue facultades que corresponden al alma en sí, a saber: la voluntad y la razón y facultades que nacen al ponerse el alma en relación con el cuerpo. Éstas son las sensitivas y vegetativas. El concepto teológico del alma hace que el alma entera y esencialmente racional se considere como individual, personal y se le atribuya una inmortalidad personal. El sistema evolutivo de Aristóteles se transforma. Por un lado,

tenemos las formas naturales, o sean las que subsisten sólo en la materia, y por otro, las formas que subsisten por sí, o divinas. El hombre se halla entre estos dos mundos. Su alma es la superior de las formas inherentes y la inferior de las formas separadas.

B) La organización de la conciencia sigue aparentemente siendo la misma que en Aristóteles; pero puesto que el alma es esencialmente racional, se ha logrado una unidad mayor. La conciencia aparece como conocimiento, y la reacción ante éste, la sensibilidad, tiene sólo un valor preparatorio y subordinado a los aspectos fundamentales antes citados. Tampoco aparecen modificaciones esenciales en los estudios de las diferentes funciones del alma.

a) *La percepción sensible* constituye la forma más inferior del conocimiento. La teoría aristotélica de la percepción se modifica en un sentido conciliable con el progreso del subjetivismo. No puede aceptarse la teoría de Demócrito, que afirma que las partículas de los cuerpos vienen a excitar nuestros sentidos, introduciéndose en ellos; si así sucediese, los cuerpos se consumirían y los sentidos se obstruirían por la afluencia de aquéllas. De los cuerpos llega tan sólo a nuestros sentidos algo inmaterial: las formas sensibles (*species sensibiles*).

b) Dichas especies sensibles dan lugar a lo individual; pero de ellas se abstrae la inteligencia, sus ideas generales (*species intelligibiles*), que expresan la esencia de las cosas. La inteligencia es, pues, activa y divina; es la luz natural.

c) *Las pasiones* se consideran por Santo Tomás del mismo modo que por Aristóteles; pero, sin embargo, cambia su estimación y la relación con las otras facultades. La pasión nace del apetito desordenado y es una perturbación del alma. El apetito aparece como un aspecto original del alma, y en su tendencia hacia lo sensible produce en el alma una agitación que, arrebatándola de su verdadero destino, es dañina y perturbadora. Entonces nace la pasión.

d) *La voluntad*.—La determinación de la voluntad es, como en Aristóteles, doble: impulsiva y racional. La relación del intelecto y la voluntad es recíproca: ninguno de ellos tiene la primacía, pero ambos son necesarios. Las ideas llevan a la acción, que, a su vez, influye en ellas. La libertad consiste en el poder de elegir los medios, pues el espíritu tiende necesariamente hacia Dios, donde sólo halla reposo.

C) *De la inmortalidad*.—Tiene capital importancia la doctrina de la inmortalidad personal, que en la Filosofía antigua no alcanzó particular relieve. Según Santo Tomás, el alma es inmortal, porque siendo simple es incorruptible. Y si es verdad que Dios podría aniquilarla, se opone a ello su suprema bondad y sabiduría.

7. *El voluntarismo medioeval*.—Contemporáneo de Santo Tomás y rival filosófico suyo es Duns Scotus, quien mantiene un punto de vista de gran trascendencia para la Psicología. Según él, el entendimiento no es lo fundamental ni lo capital en el espíritu, sino la voluntad. Ésta constituye la esencia del alma (*tota animæ natura voluntas est*). Dicho punto de vista se halla ya en San Agustín, y se había defendido por el filósofo judío español Gelirol. El voluntarismo psicológico moderno cuenta, pues, con precursores en la Edad Media.

8. *La decadencia de la Escolástica*.—El sistema de la Filosofía escolástica se deshace, porque, por una parte, las discusiones y conflictos filosóficos traen consigo un deseo de realidad y experiencia, y por otro, se hacen valer nuevos influjos, sobre todo de la Filosofía árabe. El mayor deseo de realidad trae consigo para la Psicología una mayor exactitud de observación. Así, Bacon, influido por Alhacen y lleno del afán de la experiencia, enemigo de la concepción, corriente en su tiempo, de las facultades, reconoce la existencia de la asimilación de ideas, del mecanismo de la percepción espacial y de otros hechos del alma. Guillermo de Ocam combate la teoría de las especies sensibles. Las sensaciones son para él sólo signos de las cosas, y de aquí la importancia del

examen de dichos signos. Insiste también en la unidad de la conciencia. Buridan está lleno asimismo de interesantes observaciones.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UN PEDAGOGO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

DON FRANCISCO GINER

por James Guillaume.

Hace ya cuatro años, M. G. Compayré dió a conocer a los lectores de la *Revue Pédagogique* (1) un establecimiento digno de todas sus simpatías, la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, en Madrid, por un pequeño grupo de hombres de progreso, deseosos de hacer entrar a España en el camino de las reformas pedagógicas. Un libro que acaba de publicar bajo el título de *Educación y Enseñanza*, don Francisco Giner, que fué el principal promotor de la empresa, y que siguió siendo su inspirador, nos da la oportunidad de volver sobre asunto tan interesante.

Quisiéramos intentar desentrañar de este libro, lo mismo que del que apareció en 1886, *Estudios sobre Educación*, la doctrina filosófica del Sr. Giner y de sus amigos, y poner de relieve, en lo que tiene de más saliente, el concepto que de la educación se ha formado (2). Y para ello, no recurriremos al procedimiento del resumen o del análisis, sino que daremos de esos dos tomos extractos lo bastante extensos para que se pueda buscar y encontrar directamente, y sin que esté por medio una adaptación o un comentario, que muchas veces sólo sirve para oscurecer o para desnaturalizar el pensamiento original del escritor.

(1) Número del 15 de Enero 1886.

(2) Los dos tomos del Sr. Giner son la colección de los principales artículos que viene publicando, desde hace años, en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

I

Ha de permitirsenos antes que digamos algunas palabras sobre el autor de las dos obras que nos proponemos estudiar.

Don Francisco Giner nació en 1839 en Ronda, Andalucía. Su madre era hermana de un político muy conocido en España, D. Antonio de los Ríos Rosas (muerto en 1875), que desempeñó un papel importante en las Cortes, y que fué uno de los jefes del partido que entonces se llamaba la Unión liberal (equivalente a nuestro centro derecho). Este parentesco tuvo un gran influjo en la primera educación del muchacho: su tío deseaba que se destinara a la política; sus estudios en la Universidad de Granada tuvieron, como objeto principal, el derecho, las ciencias sociales, la historia y la literatura. Sin embargo, manifestaba ya en aquel tiempo predilección por la filosofía; y cuando en 1863 vino a seguir los cursos de la Universidad de Madrid, la enseñanza del ilustre Sanz del Río le determinó definitivamente a dedicarse a los estudios filosóficos y a la carrera del profesorado.

Sanz del Río debe considerarse como el iniciador de todo el movimiento filosófico moderno en España (1). Durante su estancia en Alemania, de 1843 a 1845, había aprendido a conocer las doctrinas de Krause, que profesaba en Heidelberg el yerno de este filósofo, von Leonhardi; las adoptó y las tomó más tarde como base de su propia enseñanza. Hace falta decir, sin embargo, que jamás se constituyó en apóstol de ningún sistema dogmático exclusivo: buscó, por encima de todo, despertar en la juventud el espíritu de investigación libre; al mismo tiempo proclamó este principio: que la filosofía no es una obra puramente intelectual y abstracta, sino que debe ser una obra viva, manifestada por actos de la vida práctica: sólo es, pues, filósofo el que no se mueve exclusivamente en las esferas del pensamiento, sino que conforma su vida entera con sus ideas teóricas. De aquí la considerable influencia

moral que Sanz del Río ejerció alrededor suyo. A sus discípulos más o menos directos se les ha designado en España bajo el nombre de *Krausistas*, nombre que no se ha de tomar muy a la letra, puesto que las obras del mismo Krause les son extrañas, y no han conocido su doctrina — y menos aún su doctrina metafísica que sus ideas morales — más que por medio de la enseñanza de Sanz del Río y, más tarde, por la de otros dos discípulos de Krause: el jurista alemán Ahrens y el metafísico belga Tiberghien. Sobre todo, en sus actos y en la conducta de su vida es donde han puesto su filosofía: «de este modo — transcribimos esta apreciación de una comunicación que debemos a la amabilidad de un madrileño que nos la escribe — la calificación de *Krausista* acabó, en el uso corriente, en España, por sugerir la idea de un hombre de principios, llevando la integridad del carácter hasta un puritanismo que la lengua española llama voluntariamente *donquijotismo*». Puede citarse como uno de los tipos más notables de estos *Krausistas* austeros y respetados por todos, hasta por sus adversarios mismos, por la dignidad de su existencia, al eminente profesor D. Nicolás Salmerón, que fué un momento, en 1873, presidente de la República española. D. Francisco Giner es también uno de los ejemplares más completos del filósofo y del moralista formado en la escuela de Sanz del Río.

En 1867, el Sr. Giner había obtenido, por oposición, la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid. Al año siguiente, habiendo el Gobierno de Isabel II destituido brutalmente a Castelar, a Sanz del Río, a Castro y a Salmerón, Giner declaróse solidario de sus colegas, y fué destituido como ellos. La revolución de Setiembre de 1868 le restituyó su cátedra, que ejerció hasta 1875, época de la restauración de la Monarquía borbónica. Se había esforzado por dar a su enseñanza el carácter, no de una pura preparación al examen, de una estéril exposición dogmática, sino de una excitación al trabajo personal y a la libre investigación. Su actividad no se limitó a un curso de

(1) Nota extensa sobre D. Julián Sanz del Río.

Filosofía del Derecho; además de diversas publicaciones sobre asuntos de filosofía y de jurisprudencia, traducciones de obras de Ahrens y de Røder, hizo, durante cuatro años consecutivos, un curso libre de «Doctrina de la Ciencia y enciclopedia»; ocupó, durante algún tiempo, la cátedra de «Sistema de la filosofía», fundada en la Universidad de Madrid por el testamento de Sanz del Río; y durante varios años hizo un curso de antropología en la «Asociación para la Enseñanza de la Mujer», primer establecimiento libre para la educación femenina, fundado en 1869 por Don Fernando de Castro

«La enseñanza de Giner—dice uno de sus antiguos alumnos—ha tenido siempre un carácter esencialmente educativo, carácter que ha ido acentuándose cada día más. Así, ha entretenido siempre con sus alumnos una intimidad real, rodeándose de jóvenes, sobre cuya vida ha ejercido el influjo de un verdadero maestro. Su casa ha sido, y sigue siendo, a todas horas una escuela, y no teniendo familia, ha vivido casi siempre en la sociedad de sus discípulos preferidos.»

El Sr. Giner conservóse completamente extraño a la vida política. No ha querido nunca aceptar el acta de diputado ni ninguna función administrativa. En 1873, bajo la República, mientras que era Salmerón Ministro de Justicia, Giner rehusó el cargo de Subsecretario de Estado en aquel Ministerio. Pero la política, por su parte, no podía olvidarle y dejar que se entregara, sin ninguna molestia, al pacífico cumplimiento de su tarea de educador. Al restaurarse la Monarquía, en 1875, Giner fué comprendido en la medida de prescripción que alcanzó a un cierto número de profesores de la Universidad de Madrid, por haber protestado contra una circular del Ministro de Instrucción pública, que ordenaba que la enseñanza de las Universidades fuera en lo sucesivo católica y monárquica, Salmerón, el jurista Azcárate, el naturalista Linares, el químico Calderón y el mismo Giner, fueron encarcelados o desterrados; en vista de lo cual, varios de sus colegas, como Castelar, Montero Ríos, Moret, Figuero-

la presentaron su dimisión, renunciando, *motu proprio*, a continuar una enseñanza envilecida por el Gobierno en su esencia misma. Restituído a la libertad, después de un encarcelamiento que duró nueve meses, Giner fundó, con un grupo de amigos, esa Institución Libre de Enseñanza, de la que hablamos al empezar, y cuya creación fué descrita por M. Compayré, analizando su programa. La Institución, en sus comienzos, tenía el carácter de una Universidad libre; pero el país no estaba capacitado para mantener una empresa semejante, y pronto disminuyó el número de los alumnos según la Institución entraba de firme por el camino de las reformas. Entonces comprendieron los directores que las reformas pedagógicas deben empezarse, no por la cúspide, sino por la base, y, poco a poco, la Institución se trasformó en un establecimiento de primera y segunda enseñanza, teniendo el carácter de un laboratorio de ensayo para las reformas escolares, y arbolando la bandera de las ideas nuevas, de la protesta contra la rutina y la vieja enseñanza mecánica.

De 1876 a 1882, la Institución Libre fué el único campo de acción del Sr. Giner. Fué allí donde continuó sus cursos de filosofía del derecho, de doctrina de la ciencia, de estética, de derecho político. Pero su obra esencial durante este período fué el trabajo de reforma pedagógica, la participación cotidiana en la enseñanza de las clases elementales, en los juegos mismos de los más jóvenes de los alumnos, a la vez que la formación de un nuevo plantel de maestros para la Institución. En 1882, un Ministro liberal repuso en sus cátedras a los profesores destituídos en 1875; el Sr. Giner volvió a ocupar la suya, donde siguió y donde aun sigue, profesando la Filosofía del derecho. Y aunque no sea aquí el sitio para tratar un asunto semejante, indicaremos sencillamente, en pocas palabras, cuáles son, en esta materia especial, los rasgos particulares de su enseñanza. El Sr. Giner considera el derecho como un orden universal, interior y ético, en oposición al carácter exterior, puramente social y exclusivamente humano que le atribuye

la escuela de Kant (y en Francia, Fouillée y Beaussire); adopta puntos de vista conformes con los de la escuela histórica (Savigny, Stahl, Sumner Maine, etc.), en oposición al carácter abstracto del antiguo concepto dualista, que dividía el derecho en derecho natural y derecho positivo (Aristóteles, Grocio, Kant); en fin, cogiendo para completarla la doctrina de Bentham, de Stuart Mill y de Spencer, asocia al concepto utilitario del derecho el concepto ético que considera inseparable de él.

El grupo de hombres que ha fundado la Institución Libre de Enseñanza, y que trabaja con infatigable ardor y admirable abnegación para la propaganda de las nuevas doctrinas pedagógicas, no ha dejado de influir en la marcha de la instrucción pública en la España contemporánea, y se pueden ya citar algunas reformas, algunas creaciones útiles, debidas a su iniciativa o que se inspiraron en su espíritu. Mencionemos, entre otras, la fundación del Museo de primera enseñanza de Madrid, cuya dirección el Gobierno confió al Sr. Cossío, antiguo alumno de la Institución; la del Curso normal para maestros de la escuela de párvulos (suprimido después); la reforma de la Escuela Normal de Maestras, de Madrid; la creación del Laboratorio de biología marítima y del Instituto central meteorológico, etc.

Agreguemos que el Sr. Giner no es un desconocido para quienes en Francia se ocupan de las cuestiones de educación. Para estudiar la organización de los establecimientos de instrucción pública, ha hecho frecuentes viajes al extranjero, señaladamente a Inglaterra, Bélgica y Holanda; pero ha venido sobre todo a Francia, donde casi todos los años, desde 1884, hemos tenido el gusto, durante las vacaciones, de verle en el Museo pedagógico de París.

Un lector francés se hará, probablemente con cierta sorpresa, una pregunta: ¿Qué relación, que no sea la del puro acoso de las circunstancias, puede existir entre la filosofía del metafísico Krause, que en su patria apenas ha ejercido influjo, y un in-

tento de reforma de la educación emprendido por profesores españoles? Parecerá la cosa menos extraña si recordamos dos hechos, sobre los que ya hemos llamado la atención en otra parte. Es conocido el lugar eminente que ocupó en la pedagogía del siglo xvii Comenio, el gran educador tcheco: su *Janua linguarum* y su *Orbis pictus* gozaron, durante algún tiempo, una celebridad universal; pero los reformadores del siglo xviii, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, eclipsaron su fama, hasta hasta tal punto, que Comenio había caído en un olvido completo e inmerecido. Ahora bien: Krause fué quien primero le rehabilitó, publicando en 1811 un análisis de la *Panegersia* del viejo obispo moravo, donde encontraba una doctrina análoga a la suya (1).

Once años más tarde (1822), el mismo Krause, *motu proprio*, y al tiempo de la publicación del programa del Instituto de Keilhau, entró en relaciones con Froebel, que por entonces buscaba aún una orientación. Froebel leyó los escritos del filósofo y pronto se declaró discípulo suyo; fué a visitarle en Goettinga en 1828; en esta entrevista, Krause hizo conocer a Froebel la *Schola materni gremii*, de Comenio, e instó para que dirigiese sus esfuerzos hacia la educación de la primera infancia (2). Se puede, pues, decir que en la historia de la pedagogía, Krause forma el eslabón intermedio que liga Comenio a Froebel. Su hija Sidonia, que más tarde se casó con el filósofo von Leonhardi, había recibido en 1835 lecciones personales de Froebel, y von Leonhardi fué, a su vez, maestro y amigo de Sanz del Río. Estas aproximaciones no bastan, sin duda, para explicar de por sí el movimiento de ideas que se produjo en España, y en el que la filosofía krausista ha tenido el papel de levadura; pero ponen de relieve el estrecho lazo que une esta filosofía a la pedagogía.

(1) Buisson: *Diccionario de pedagogía*, artículo Krause.

(2) Buisson: *Diccionario de pedagogía*, artículo Froebel.

II

Al comienzo del libro titulado *Estudios sobre educación*, encontramos un capítulo sobre «La instrucción y la educación», donde se presentan en resumen las ideas principales que el autor ha de desenvolver en seguida en el curso de sus dos volúmenes, aplicándolas a tal o cual cuestión particular. Comenzaremos nuestros extractos por este capítulo, copiando algunas páginas que nos parecen constituir una exposición general de la doctrina pedagógica del señor Giner (1).

Una de las ideas sobre que más insiste el Sr. Giner, y que reproduce bajo diferentes formas, es la distinción que debe establecerse entre ciencia verdadera y falsa ciencia. Es una falsa ciencia la que no ha visto las cosas más que a través del pensamiento de otro, que no conoce las realidades objetivas, sino sólo representaciones subjetivas de estas realidades, representaciones forzosamente incompletas, inexactas, formadas por un pensamiento extraño. La verdadera ciencia es la que resulta de la observación directa de las cosas mismas, de la investigación personal. El conocimiento de las ideas que otros se hayan hecho de las cosas no podría reemplazar el conocimiento de las cosas mismas. Es verdad que al principio la acción del pensamiento ajeno es útil y hasta necesario para despertar nuestro propio pensamiento; pero es preciso que lleguemos de seguida a pensar por nosotros mismos, a ver con nuestros propios ojos, a hacernos independientes de toda tradición. Este punto de vista está expuesto de modo muy interesante en el primero de los estudios del volumen *Educación y enseñanza*, estudio intitulado «Cómo empezamos a filosofar».

Esta idea es la que se encuentra como principio fundamental del método intuitivo en pedagogía; y he aquí en qué términos define el Sr. Giner este método y muestra las aplicaciones a los diferentes grados de la instrucción (2).

Algunas páginas, intituladas «De la re-

gularidad en el trabajo», tratan de la educación de la voluntad y de su importancia, desde el punto de vista de las reglas de conducta que el hombre debe saber imponerse a sí mismo para la buena distribución de su tiempo y para un empleo útil y moral de su existencia. Traducimos este trozo, donde se deja oír, no sin agrado, el lenguaje de una sabiduría práctica y sonriente (1).

Estamos obligados a abreviar. Sentimos no poder abordar con el Sr. Giner otros capítulos especiales de la educación, tales como el de la estética, a la cual consagra los artículos intitutados «La crítica espontánea de los niños en las bellas artes» y «Sobre la educación artística de nuestro pueblo»—el de los juegos y la educación física, que está tratado en los artículos intitutados «El Municipio de Madrid y los juegos de los niños» y «Los problemas de la educación física»; el de las vacaciones; el de los exámenes; el de la educación técnica. Pero desearíamos poner todavía ante los ojos de los lectores un fragmento de un estudio notable, en que el autor trata un asunto bastante inesperado, a saber: el peligro que corre, en la enseñanza, no ya el alumno, sino el maestro, y los medios de poner remedio. Este peligro es una especie de parada del crecimiento, una verdadera caída intelectual, producida por la necesidad en que el maestro se halla de repetirse sin cesar, a fin de colocarse al nivel del alumno, y dejar sin empleo facultades que pedirían el que se continuase ejercitándolas para llegar a su completo desenvolvimiento y a no atrofiarse (2).

Los artículos de que hasta aquí hemos dado extractos se refieren a la enseñanza general, y más particularmente a la enseñanza elemental, que es el objeto de las experiencias intentadas por la Institución Libre. Pero el Sr. Giner, no hay que olvidarlo, es profesor en la Universidad, y profesor de Derecho; así es natural que se preocupe seriamente de la reforma de la enseñanza superior. Ya se trata de ella más

(1) *Estudios sobre educación*, pág. 9.

(2) Giner: *Estudios*, pág. 27.

(1) Giner: *Educación y enseñanza*, pág. 14.

(2) Giner: *Educación*, pág. 74.

de una vez en los trozos que hemos traducido; pero una parte de su reciente volumen está consagrada a ella especialmente. Son los artículos intitulados «Maestros y profesores», «Sobre los deberes del profesorado», «La aglomeración de los alumnos en nuestras clases de Facultad», «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades», «La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado». No entra en el marco de esta Revista tratar de cuestiones que se relacionen con la enseñanza de las Facultades, y no trataremos de resumir las proposiciones formuladas por el Sr. Giner, sea para remediar el inconveniente de las numerosas aglomeraciones de alumnos, sea para resolver tal o cual de los difíciles problemas que presenta en España una reorganización de la enseñanza superior. Querríamos, sin embargo, tomarle todavía una página, escrita en 1888, que, aunque sacada de un estudio especialmente consagrado a las Facultades de Derecho, tiene un carácter general y se refiere a un estado de cosas que existe en otras partes tanto como en España. Se trata de los peligros que puede hacer correr a una sociedad la manía oratoria y el influjo exclusivo concedido a una retórica, de ordinario tan vacía como retumbante (1).

Detenemos aquí nuestras citas, ya bastante largas, pero que, así lo esperamos, habrán parecido bastante interesantes para que se nos absuelva de haber hecho obra de traductor más bien que de comentador. No tenemos la pretensión, al terminar, de hacer un juicio sobre las ideas pedagógicas y filosóficas de que se ha hecho la exposición en las páginas precedentes. Es probable que, si hubiésemos debido discutir las, habríamos tenido que poner ciertos reparos sobre tal punto de método, sobre tal concepción metafísica. Pero hemos preferido dejar hablar al autor mismo, reservando a nuestros lectores el cuidado de juzgar y deducir. Pensarán, sin duda, como nosotros, que es difícil encontrar un escritor más sugestivo que D. Francisco Giner. Agregaremos que sería igualmente difícil

encontrar una figura más simpática, una vida más digna y más noblemente consagrada al bien público que las de este filósofo doblado de un educador.

LAS COLONIAS DE VACACIONES DE LA C. A. (1)
por el prof. Gonzalo J. de la Espada.

Don Rafael Torres Campos, muerto prematuramente para sus deudos, para sus amigos y para España, formó (quizá el más joven de todos) en el grupo de los que, con el ejemplo más que con la palabra, nos han hecho amar *la Montaña*, y, dentro de ella, el incomparable rincón que describe tan bellamente el artículo que antecede (2). Decir San Vicente, es para nosotros tanto como evocar los nombres de D. Francisco Giner, de D.^a Concepción Arenal, de don Augusto González de Linares, de Sama, de Flórez, de Torres Campos... para no hablar sino de los que ya no existen. Con ellos, o por ellos, sucesivas generaciones de discípulos han mantenido y mantienen vivo el cariño entusiasta por San Vicente.

Torres Campos no era montañés de nacimiento: llegó a serlo por lazos de afinidad. Prueba, entre otras, del inteligente amor que profesaba a su tierra adoptiva, es la monografía en que por primera vez se ha descrito la iglesia de Santa María de Lebeña, verdadera joya monumental de la primitiva arquitectura cristiana española, que había permanecido ignorada allá en un sombrío repliegue de las portentosas gargantas de la Hermida, hasta que la descu-

(1) El antiguo alumno de la Institución, miembro de la C. A., D. Luis Girod, que visitó la Colonia (donde estaban dos de sus hijos) durante el mes de Agosto, ha tenido la delicada idea de costear la publicación, en un folleto ilustrado con fotograbados, del artículo que, acerca de San Vicente, publicó en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, hace ya muchos años, nuestro malogrado maestro D. Rafael Torres Campos. La edición entera del folleto, en que se han incluido estas breves notas acerca de las Colonias, ha sido generosamente cedida por el Sr. Girod, con objeto de difundir el conocimiento de nuestro querido San Vicente y de la modesta obra que realiza la Corporación.

(2) Véase la nota anterior.

(1) Giner: *Educación*, pág. 140.

brió un grupo de alumnos de la Institución, dirigido por el inolvidable profesor D. Joaquín Sama.

No es, pues, de extrañar que, cuando en 1887 el Museo Pedagógico Nacional de Madrid decidió implantar en nuestro país la obra de las Colonias Escolares, los que habían de dirigirlas, después de debatir y resolver la preferencia entre montaña y playa en favor de la última, pensasen en San Vicente de la Barquera como el lugar más apropiado para una Colonia madrileña. Y allá fué la primera, que se instaló en una casa, la última, de la calle de la Iglesia; la calle más elevada y más *noble* de San Vicente, la que forma la cresta del promontorio, y en la que se hallan las ruinas de la casa del inquisidor Corro, las de varios hospitales, y las del Castillo. Poco queda de aquella casa, de grata memoria en los anales de la Pedagogía española (1). Años más tarde, y sin que se rompiese en ninguno la continuidad de las Colonias, cambiaron éstas de domicilio, instalándose sucesivamente en varias otras casas del pueblo (entre ellas, señaladamente y por más tiempo, en la de la calle Alta de San Vicente). La Corporación de antiguos alumnos de la Institución, al edificarse la casa cuya historia hacemos más abajo, cumplió un deber de reciprocidad prestando en ella alojamiento a varias Colonias del Museo Pedagógico; hasta que ambos, Museo y Corporación, sintieron la necesidad de dar a su obra una intensidad incompatible con el común y sucesivo disfrute de una misma casa. Entonces, las Colonias del Museo Pedagógico emigraron de San Vicente, y hoy van al que fué Monasterio de San Antolín de Bedón, en Asturias.

Esta historia primitiva de las Colonias en San Vicente se funde de un modo insensible y lógico con la fase actual. Ya al tiempo de hacerse las primeras Colonias del Museo Pedagógico, la Institución en-

viaba allí, con aquellos iniciadores cuyos nombres hemos evocado al principio de estas líneas, grupos de alumnos. Fundada en 1892 la Corporación de antiguos alumnos de la Institución, de la que formaron parte todos esos varios elementos (directores de Colonias, profesores y alumnos de la Institución), no tardó en proponerse como una de sus actividades para contribuir a la obra social, la de las Colonias de vacaciones. Después de un ensayo, no por completo satisfactorio, de Colonia de altura (Miraflores, 1894), decidió definitivamente hacerlas de playa, y, como era natural, escogió la de San Vicente. Durante varios años, la Corporación hubo de alquilar el local ocupado por las Colonias del Museo Pedagógico, aprovechando la época del verano, en que se hallaba vacante. En 1903, un generoso donativo del antiguo alumno D. Manuel Rodríguez Arzuaga, y la graciosa donación de un terreno, hecha por la Sra. Viuda de Mata, permitieron edificar una casa propia, que por primera vez ocupó una Colonia de la Corporación en 1904. Dos nuevos donativos, uno de don Fortunato de Selgas y otro de nuestro llorado D. Constantino Rodríguez, sirvieron para mejorar el local, construyendo ciertas dependencias en condiciones higiénicas y un pabellón comedor-cocina.

A esto (que no es mucho) ha llegado la Corporación, sin más medios que los allegados por una suscripción completamente privada, y, como toda obra de la Institución, sin el menor apoyo oficial. Unos cuantos niños y niñas, débiles, enfermizos, de los que, según las palabras de Bion, el apóstol de las Colonias de vacaciones, «vagan por las calles, respirando el aire emponzoñado de una gran ciudad, comiendo el alimento de la familia, con frecuencia insuficiente y casi siempre adulterado» .. «pobrecitos seres, enclenques y pálidos, de pecho hundido, estrechos de espalda, flojos de piernas y llenos de tristeza»; unos cuantos de esos niños, candidatos a la tuberculosis, víctimas ya de la anemia y de la escrófula, son arrancados al horrible medio en que se agotan, y pasan temporalmente a una vida que para ellos

(1) Para la historia de las Colonias Escolares en España y fuera de ella, puede verse el folleto *Las Colonias Escolares del Museo Pedagógico Nacional*, presentado al Congreso Nacional de Educación protectora de la infancia abandonada, viciosa y delinvente. Madrid, 1908.

tiene que ser algo como un sueño realizado.

El cuidadoso lavado al levantarse; el abundante y sencillo desayuno de leche y pan; la charla amistosa, que hace las veces de enseñanza; el baño, siempre breve a juicio de los niños, para quienes el agua, la playa y la arena son elementos de juego incomparables; la copiosa y sana comida, tomada sobre limpios manteles, en una sala tan llena de luz y de alegría como privada de todo aspecto de refectorio de asilo; la siesta sobre el prado, a cielo abierto; la partida de juego o el tranquilo paseo, la canción, en coro de melodías populares; la cena, animada por los comentarios sobre las aventuras del día; el sueño profundo de 10 horas en dormitorios cuyas ventanas no se cierran jamás; de tarde en tarde, una jira en barca por la pintoresca ría o una excursión por ferrocarril a un lugar próximo; todo ello sobre un fondo de convivencia educadora, íntima y cordial, hora por hora, de profesores y colonos, de niños y hombres, de pobres y ricos (1). He aquí lo que constituye, tal como nosotros la entendemos y realizamos en la medida de nuestras fuerzas, una Colonia de vacaciones.

No es éste lugar para estadísticas, ni son necesarias para demostrar cuán exiguo es lo que se hace en toda España en la obra de las Colonias. ¿Por apatía? ¿Por pobreza? Tal vez se aleguen ambas razones. Y, sin embargo, la segunda cae por su base cuando se piensa que las Colonias madrileñas, necesariamente las más caras, por lo costoso del largo viaje, apenas consumen más de 100 pesetas por niño para una estancia de tres semanas, y que por esa cantidad, empleada discretamente, quizá se rescata una vida para el trabajo y para el país. En cuanto a la labor de organizar y dirigir las Colonias, si no está exenta de preocupaciones y responsabilidad (¡y qué obra de educación lo está!), sobradas compensaciones internas ofrece para quien

(1) Las Colonias de la Corporación admiten, cuando quedan plazas libres, colonos de pago, que satisfacen todos sus gastos y observan absolutamente el mismo régimen de vida que los gratuitos.

la realiza con vocación, que es tanto como decir con desinterés y amor.

NOTICIA

En la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 26 de Mayo actual, han quedado constituidas las Juntas de la Institución en la siguiente forma:

Junta Directiva.

Presidente.

D. José M. Pedregal y Sánchez Calvo.

Consiliarios.

D. Adolfo G. Posada (*Vicepresidente*).

D. Román Loredó.

Sr. Marqués de Palomares de Duero.

D. Juan Uña.

D. Leopoldo Salto.

D. Pablo de Azcárate.

Tesorero.

D. Gabriel Gancedo.

Secretario.

D. Leopoldo Palacios.

Junta Facultativa.

Rector.

D. Manuel B. Cossío.

Vice-Rector.

D. Adolfo G. Posada.

Director de excursiones.

D. Angel do Rego.

Director del BOLETÍN.

D. Ricardo Rubio.

Secretario.

D. Pedro Blanco y Suárez.

LIBROS RECIBIDOS

Smithsonian Institution. — *Annual report of the Board of Regents, for the year ending June 30, 1915.* — Washington, Government Printing Office, 1916. — Don. de la Institución Smithsonian.

Arata (Dr. Pedro N.).—*Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción pública.*—Buenos Aires, 1916.—Don. del Ministerio.

Pardo Suárez (Vicente).—*Prácticas parlamentarias. Las Asambleas legislativas, Tomo I.*—Habana, Bouza y C.^a, 1917.—Don. del autor.

Cadevall (Joan).—*Flora de Catalunya. Volumen II. Fascicle II.*—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. de ídem.

San Miguel de la Cámara (Dr. Maximino).—*Instrucciones a los recolectores de rocas y a los aficionados a Geología y Petrografía.*—Barcelona, Museo Martorell.—Don. de la Junta de Ciencias Naturales de Barcelona.

Wernert (Paul) y Pan (Ismael del).—*Comisión de investigaciones paleontológicas y prehistóricas. Notas, números 13, 14 y 15.*—Madrid, 1917.—Don. de ídem.

Alvarez Sereix (Rafael).—*Necrología del Ilmo. Sr. D. Eduardo Mier y Miura.*—Madrid, Instituto Geográfico, 1918.—Donativo de la Real Sociedad Geográfica.

Real Sociedad Geográfica.—*Anuario de 1918.*—Madrid, 1918.—Don. de la Sociedad.

Pérez de Guzmán y Gallo (Excelentísimo Sr. D. Juan).—*Memoria histórica de la Real Academia de la Historia.*—Madrid, Fortanet, 1917.—Don. de la Academia.

Gómez Moreno Martínez (D. Manuel).—*Discurso de recepción de la Real Academia de la Historia.*—Madrid, Imprenta de San Francisco de Sales, 1917.—Donativo de ídem.

Laurencín (Marqués de).—*El Padre Fita. Discurso necrológico.*—Madrid, 1918.—Don. de la Real Academia de la Historia.

Azpitarte y Sánchez (Rafael).—*Cartilla del otorgante. Consejos para la vida civil.*—Alcalá la Real, «L'Útil», 1917.—Donativo del autor.

Ministerio de Fomento.—*Hojas divulgadoras de la Dirección general de Agricultura, Minas y Montes. Año 1917.*—Ma-

drid, Minuesa de los Ríos, 1917.—Donativo del Ministerio de Fomento.

Protectora de niños, pájaros y plantas.—*Escuela y Recreo en la Isla Sarmiento en el delta del Paraná.*—Buenos Aires, J. Perrotti, 1917.—Don. del Comité ejecutivo.

Textos escolares por Calleja.—*Geografía, primer grado.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Don. de los editores.

Idem.—*Historia de España, primer grado.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Don. de ídem.

Idem.—*Aritmética, primer grado.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Donativo de ídem.

Idem.—*Gramática, primer grado.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Donativo de ídem.

Bargalló (Modesto).—*Ciencias físico-naturales, primer grado.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Don. de ídem.

Llorca (Angel).—*Aritmética, primer grado, I y II.*—Madrid, Casa editorial Calleja, 1918.—Don. de ídem.

Rabindranath Zagore.—*Ejemplos (De la obra La cosecha de la fruta).*—San José, Costa Rica, 1918.—Don. de D. Joaquín G. Monge.

The Carnegie Foundation.—*Twelfth Annual Report of the President and of the Treasurer.*—New-York City, 1917.—Donativo de la Fundación.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid.—*Memoria y Cuenta general correspondiente al año de 1917.*—Madrid, V. H. S. Calleja, 1918.—Don. del M. de P.

Llorca (A.).—*Aritmética. Primer grado. I y II.*—«Colección escolar Calleja».—Madrid, Calleja, 1918.—Don. del autor.

Machado (Antonio).—*Poesías completas.*—Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Donativo de la Residencia.

Jiménez (Juan Ramón).—*Diario de un poeta recién casado.*—Madrid, Calleja, 1917.—Don. del autor.