

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XL

1916

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14

—
1916

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, SUC. DE RICARDO ROJAS, TORIJA, 5.—Teléfono 316

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XL.—1916

ÍNDICE POR MATERIAS

Francisco Giner de los Ríos (p. 33).
Fernando Buireo Garrido (p. 65).
Constantino Rodríguez (p. 321).

PEDAGOGÍA

El porvenir de la educación, por *Mr. M. E. Sadler* (p. 1).
Escuelas experimentales, laboratorios de Paidología y clínicas paidológicas, por *A. Samonati* (p. 4).
La educación del sistema nervioso, por *W. P. Welpton* (p. 11).
Revista de revistas (p. 19, 77, 78, 80, 85, 114, 149, 151, 170, 209, 306, 309, 335 y 339).
La Universidad española, por *F. Giner de los Ríos* (p. 33).
Enseñanza religiosa, por *idem* (p. 40).
La ciencia de la educación en Francia, por *Paul Lapie* (p. 66).
La administración escolar austriaca, por *Don Lorenzo Luzuriaga* (p. 70).
Fuentes para el estudio de la Paidología, por *D. Domingo Barnés* (p. 97 y 129).
La administración escolar suiza, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 101).
La psicología experimental y el maestro, por *D. Juan Vicente Viqueira* (p. 137, 193, 233, 296, 332 y 362).
La enseñanza de la literatura, por *D. José Pedro Segundo* (p. 141 y 161).
Notas para un programa de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria, por *D. Angel do Rego* (p. 165).
La «Unión nacional de los maestros italianos», por *D. Domingo Barnés* (p. 168).
La administración escolar holandesa, por *Don Lorenzo Luzuriaga* (p. 202).

La edad heroica, por *D. Luis de Zulueta* (p. 225).
La ornamentación floral de la escuela (p. 239, 274, 300 y 369).
La Pedagogía social como programa político, por *D. José Ortega y Gasset* (p. 257).
Conocimiento y carácter, por *William Archer* (p. 268, 292 y 329).
El trabajo manual en las escuelas, por *A. M. Aguayo* (p. 289).
De educación, por *Milton* (p. 324 y 357).
Bergson y la educación, por *White* (p. 353).

ENCICLOPEDIA

España en América: A propósito de un libro norteamericano, por *D. Rafael Altamira* (p. 21).
Sobre la Filosofía actual del Derecho, por *D. F. Giner de los Ríos* (p. 45).
Cartas literarias, por *idem* (p. 48).
Nietzsche (1844-1900), por *idem* (p. 45).
El estilo románico y el gótico, por *idem* (p. 51).
Paisaje, por *idem* (p. 54).
Del epistolario, por *idem* (p. 59).
Burgo de Osma, por *D. José Giner Pantoja* (p. 117).
Cómo funciona en Portugal la justicia para los niños, por *Doña Alice Pestana* (página 153).
La sociología aplicada de Lester F. Ward, por *D. José Castillejo* (p. 173 y 221).
Tipos de tiempo, por *D. Nicolás Sama* (p. 245 y 279).
Socialismo y Justicia social, por *D. Pedro Dorado Montero* (p. 342 y 374).

INSTITUCIÓN

In memoriam (30, 31, 91, 93, 120, 156, 158, 179, 221, 249, 285, 286, 287, 303, 346 y 379).

Correspondencia (p. 32, 96, 128 y 160).

Libros recibidos (p. 96, 128, 159, 192, 224, 256, 287, 330, 352 y 383).

Fragmentos de un prólogo, por *D. F. Giner de los Ríos* (p. 61).

Noticias (p. 128 y 159).

Nota de Secretaría (p. 187).

Acta de la Junta general de Sres. Accionistas (p. 191).

Corporación de Antiguos Alumnos. Cuentas (p. 192).

Escritura de constitución de la Fundación Francisco Giner de los Ríos (p. 317).

ÍNDICE ALFABÉTICO

- Acta* de la Junta general de Sres. Accionistas del 31 de Mayo de 1915 (p. 190).
- Acta* de la Junta general extraordinaria de señores Accionistas, celebrada el día 31 de Mayo de 1915 (p. 191).
- Aguayo* (A. M.).—El trabajo manual en las escuelas (p. 289).
- Aguilera y Arjona* (A.).—El mejor homenaje (p. 30).
- Altamira* (D. Rafael).—España en América. A propósito de un libro norteamericano (p. 21).
- Archer* (William).—Conocimiento y carácter (p. 268, 292 y 329).
- Azorín*.—D. Francisco Giner (p. 91).
- Ballester Soto* (D. V.).—El maestro de maestros que se fué: D. Francisco Giner de los Ríos (p. 287).
- Bargallo Ardébol* (Modesto).—Deuda (página 285).
- Barnés* (D. Domingo).—Fuentes para el estudio de la Paidología (p. 97 y 129).
- Idem*.—La «Unión nacional de los maestros italianos» (p. 168).
- Idem*.—Revista de revistas (p. 114, 151 y 170).
- Buireo Garrido* (D. Fernando).—(p. 65).
- Buylla* (Adolfo A.).—Revista de revistas (p. 85).
- Caballero Rodríguez* (D. Juan).—D. Francisco Giner de los Ríos (p. 221, 249, 313 y 346).
- Castillejo* (José).—La sociología aplicada de Lester F. Ward (p. 173 y 211).
- Corporación* de Antiguos Alumnos. Cuentas (p. 192).
- Correspondencia* (p. 32, 96, 128 y 160).
- Dorado Montero* (D. Pedro).—Socialismo y Justicia social (p. 342 y 374).
- Escritura* de constitución de la Fundación Francisco Giner de los Ríos (p. 317).
- Escobar* (Guillermo).—Revista de revistas (p. 80 y 335).
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—Cartas literarias (p. 48).
- Idem*.—Del epistolario (p. 59).
- Idem*.—El estilo románico y el gótico (p. 51).
- Idem*.—Enseñanza religiosa (p. 40).
- Idem*.—Fragmentos de un prólogo (p. 61).
- Idem*.—La Universidad española (p. 33).
- Idem*.—Nietzsche (p. 45).
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—Paisaje (p. 54.)
- Idem*.—Sobre la Filosofía actual del Derecho (p. 43).
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—(p. 33).
- Giner Pantoja* (D. José).—Burgo de Osma (p. 117).
- In memoriam* (p. 30, 31, 91, 120, 156, 158, 179, 221, 249, 285, 286, 287, 303, 346 y 379).
- Landa* (Rubén).—Revista de revistas (p. 78 y 309).
- La ornamentación floral* de la escuela (p. 239, 274, 300 y 369).
- Lapie* (Paul).—La ciencia de la educación en Francia (p. 66).
- Libros recibidos* (p. 96, 128, 159, 192, 224, 256, 287, 330, 352 y 383).
- Luzuriaga* (Lorenzo).—La administración escolar austriaca (p. 70).
- Idem*.—La administración escolar holandesa (p. 202).
- Idem*.—La administración escolar suiza (página 101).
- Martín-Granizo* (León).—El genio de la Pedagogía (p. 158).
- Maurell* (Ramón).—Francisco Giner, político (p. 156).
- Milton*.—De educación (p. 324 y 357).
- Noticias* (p. 128 y 159).
- Nota de Secretaría* (p. 187).
- Ontañón y Valiente* (José).—Revista de revistas (p. 19, 77, 149, 209, 305 y 339).
- Ortega Gasset* (D. José).—La Pedagogía social como programa político (p. 257).
- Pestana* (Doña Alice).—Cómo funciona en Portugal la justicia para los niños (p. 153).
- Posada* (Adolfo).—Este libro del maestro... (p. 93).
- Prefacio* de «La Universidad española» (página 379).
- Regín* (Hipólito).—D. Francisco Giner en relación con Barcelona (p. 380).
- Rego* (Angel do).—Notas para un programa de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria (p. 165).
- Revista de revistas* (p. 19, 77, 78, 80, 85, 114, 149, 151, 170, 209, 306, 309, 335 y 339)
- Ríos* (Fernando de los).—La doctrina filosófica de D. Francisco Giner (p. 120).
- Rocha* (D. Luis E. de la).—D. Francisco Giner de los Ríos (p. 286).

- Rodríguez* (Constantino).—(p. 521).
- Sadler* (Mr. M. E.).—El porvenir de la educación (p. 1).
- Sama* (D. Nicolás).—Tipos de tiempo (p. 245 y 279).
- Samonati* (A.).—Escuelas experimentales, laboratorios de Paidología y clínicas psicológicas (p. 4).
- Segundo* (José Pedro).—La enseñanza de la literatura (p. 141 y 161).
- Valentí Camp* (Santiago).—Un apóstol de la educación (p. 179.)
- Vega* (León).—D. Francisco Giner (p. 31).
- Viqueira* (D. Juan Vicente).—La psicología experimental y el maestro (p. 139, 193, 233, 296, 332 y 262).
- V.* (M.).—D. Francisco Giner de los Ríos (página 382).
- Welpton* (W. P.).—La educación del sistema nervioso (p. 11).
- White* (M. E. M.).—Bergson y la educación (p. 353).
- Zulueta* (D. Luis).—La edad heroica (p. 225).

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XL.

MADRID, ENERO DE 1916.

NÚM. 670.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El porvenir de la educación, por Mr. M. E. Sadler, pag. 1.—Escuelas experimentales, laboratorios de psicología y clínicas psicológicas, por A. Samonati, pag. 4.—La educación del sistema nervioso, por W. F. Welpton (conclusión), páginas 11.—Revista de revistas. Alemania: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, por J. Ontañón y Valiente, pag. 19.

ENCICLOPEDIA

España en América: A propósito de un libro norteamericano, por el Profesor D. Rafael Altamira, página 21.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. El mejor homenaje, por A. Aguilera y Arjona, pag. 30.—Don Francisco Giner, por León Vega, pag. 31.—Correspondencia, página 32.

PEDAGOGÍA

EL PORVENIR DE LA EDUCACIÓN

por Mr. M. E. Sadler,

Rector de la Universidad de Leeds.

Mr. M. E. Sadler, vice-canciller (rector efectivo) de la Universidad de Leeds, invitado recientemente por el Comité de Educación de Leicester para hablar sobre lo que Inglaterra tiene que hacer en educación después de la guerra, dijo: El pensar ahora, ingenua y valerosamente, en este asunto, aunque la guerra no haya hecho crisis, es, a un tiempo, prudente y útil. Sería prematuro, creo yo, discutir en este período de la lucha las condiciones

detalladas de la organización política que los aliados esperan alcanzar para Europa. Pero está lejos de ser prematuro el insistir en las maneras y los medios de hacer a nuestro propio país, cuando acabe la guerra, más feliz y más unido de lo que estaba antes. No es demasiado pronto para prepararnos a cambios que capacitarán el fino espíritu de la vida inglesa—su buena fe fundamental, su tolerancia para las diferencias de convicción, su amor a la libertad individual, su insistencia en el propósito, su lealtad a las tradiciones de cada uno de nuestros grupos sociales—para realizarse más plenamente en instituciones cívicas; porque, cuando acabe la guerra, estaremos obligados, así lo espero por la lógica de los hechos, a procurar que alguna de esas instituciones, y especialmente la educación, se conviertan en más autoritarias de lo que hasta aquí lo han sido, en cuanto a exigir obediencia a cada individuo; más exigentes en su demanda de salud física y uso vigoroso del espíritu; y, al mismo tiempo, en un sistema lo más económico posible, en sus apelaciones al tesoro público y a las fortunas privadas. La guerra, en uno de sus varios aspectos, es un duelo entre dos teorías de educación nacional, la prusiana y la inglesa. Estas dos teorías están luchando. Pelean a través de los hombres y mujeres que cada cual ha educado y a través de las instituciones sociales que cada una ha promovido o conservado severamente. Pero están en conflicto mortal, no porque la educación inglesa sea la netamente opuesta a la prusiana—la verdadera antítesis de la educación moderna

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA
BARCELONA

prusiana se encuentra en el Tolstoy ruso, en el Montessori italiano, en el Thoreau americano, y no en los ingleses Arnold de Rugby, Thring de Uppingham o Baden-Powell el de los Boy-Scouts—sino porque nuestra costumbre inglesa es un ensayo de combinación de fuerzas opuestas y contrastadas tradiciones en la vida nacional.

En esto está, por lo tanto, y con mucho, el más peligroso rival contra el eficiente e inhumano ideal de Prusia en la apelación que éste hace a Europa y los otros pueblos del mundo moderno o en la aceptación e imitación que solicita de los mismos. En el plano de las ideas, la lucha real no es entre dos extremos, a saber: el Estado supremamente autoritario, por un lado, y la libertad individual, por el otro. La lucha se establece entre el primero de esos extremos y una política de combinación de cosas opuestas en un sistema activo. El plan prusiano trata de implantar el Estado con una autoridad suprema. Y se ha mostrado capaz de alcanzar gran éxito—éxito de una especie y hasta un cierto punto. El plan inglés consiste en combinar, en una organización activa, fuerzas y tendencias que, si se les exige una consecuencia lógica, son incompatibles; pero que si se ajustan unas a otras por el *tira y afloja* de hombres razonables, corrige cada una la deficiencia de la otra, refrena cada una la extravagancia de la otra y pueden ser transformadas, por la alquimia del espíritu, en una voluntad que resulte delicadamente moderada, y en un fin generosamente desinteresado, y, a la vez, establecido con indestructible firmeza.

En educación, Prusia sostiene un extremo decisivo y por algún tiempo terriblemente eficaz. Inglaterra mantiene el ensayo de combinar las cosas aparentemente opuestas, pero recíprocamente necesarias. De las dos tendencias, Inglaterra, a pesar de sus deficiencias, está mucho más cerca de lo que es justo en sí mismo y de lo que necesita el mundo moderno. Pero todo lo más precioso de la herencia que Inglaterra tiene en depósito para el porvenir está en peligro en esta guerra. Y después de la guerra, sólo con una condición podemos esperar mantener lo que es útil en el espíritu

de las instituciones por las cuales estamos luchando. Esta condición es vigilancia, una doble vigilancia, contra el miedo a que hagamos mal uso del poder del Estado; pero también contra el miedo a que, en nuestro desdén hacia las cosas nuevas, y en nuestro engreimiento de nuestras predilecciones o hábitos individuales, abandonemos el deber, igualmente claro, de hacer del poder del Estado mejor uso del que hemos hecho durante tantas generaciones.

La guerra hará que la educación sea más importante de lo que ha sido nunca en todas las naciones de Europa, y no menos en la nuestra. La juventud es la que tendrá el trabajo de reconstruir la fábrica derrivada de la civilización y de reunir nuevas acumulaciones de capital para la restauración de todo lo que de la industria y el comercio haya sido deteriorado o arruinado por la guerra. Es la juventud la que dirigirá los nuevos movimientos hacia la reconstrucción del orden social y la que escribirá el próximo capítulo de la historia del mundo.

La educación es la *fuerza* que le dará *unión, ciencia y fe*, las tres cosas necesarias para la proyección y para la acción, que entonces resultará valiente, sabia y segura. La guerra ha demostrado el enorme poder de la educación para reforzar la organización nacional y para despertar el espíritu de valor y de compañerismo. Como todas las grandes fuerzas, la de la educación puede dirigirse mal o abusarse de ella.

Pero la realidad y la potencia de esta fuerza se han comprobado incontestablemente con la experiencia de estos catorce meses de guerra. La educación inglesa es social fundamentalmente. Y, por lo tanto, como Inglaterra conserva una gran variedad de ideales sociales dentro del marco de su vida nacional, tenemos una complejidad correspondiente de escuelas, unida cada cual a uno u otro de nuestro puntos de vista sociales. Y más todavía, hasta un grado considerable, cada tipo de escuela tiende a producir un tipo de espíritu. Este sistema está entretejido con nuestra historia social. Se halla profundamente arraiga-

do en nuestro pasado. Es lo que preferimos. Es el vivero de una cierta clase de independencia de grupo y de un cierto género de iniciativa de grupo. Es conservador. Mantiene códigos de principios establecidos. Pero, por otro lado, es muy costoso. Incluye una gran pérdida intelectual. Sin embargo, es nacional, si por la palabra «nación» se entiende una agregación de grupos, unidos en defensa de ciertas necesidades fundamentales, pero libres, para desarrollar infinidad de variedades de opinión y de preferencias. El llevar los diferentes grupos sociales, con sus varias instituciones educativas, a una unidad de organizaciones nacionales, sin destruir la elasticidad de su vida variada, ha sido la aspiración *de los hombres de estado ingleses preocupados por la educación* durante los últimos quince años. Y como el sentido del Estado era débil, fué el lado nacional de la organización de la educación lo que ellos acentuaron. Respondiendo a sus argumentos y esfuerzos, el pueblo inglés ha adquirido un nuevo sentimiento del deber nacional de realizar todos los tipos de escuela. Desde el tiempo de la reina Isabel, Inglaterra no ha tenido una conciencia nacional de sí tan grande como tiene hoy. Y este nuevo sentimiento del deber nacional se refleja en las escuelas. Nuestra tarea en la educación inglesa, después de la guerra, será elevar a un poder más alto de eficiencia la tradición inglesa de vida escolar y gobierno escolar, porque esa tradición es un índice de las necesidades y aptitudes más profundas de nuestro carácter nacional y, por tanto, la clave para sus futuros desarrollos. Hay mucho que podemos aprender de la experiencia de otras naciones; pero para adaptar aquella experiencia sabiamente a nuestras distintas necesidades, estamos obligados antes a definir lo que es esencial a nuestras propias exigencias y aplicar esta piedra de toque a todo proyecto de cambio en la educación antes de adoptarlo.

Las cosas esenciales en nuestra educación inglesa son tres: primera, autonomía para toda escuela, bajo un comité competente de administración y profesorado, res-

ponsable ante algún órgano del Gobierno nacional; segunda, respeto para las convicciones educativas y para los ideales sociales de cada gran grupo de ciudadanos, dentro del cuerpo político, y sometidos por su lealtad a los intereses colectivos de toda la comunidad; tercera, libertad de creencia personal y de palabra individual, sujeta únicamente a las restricciones impuestas por el buen sentido y por la mutua tolerancia. Se deduce de esto: primero, que nuestro sistema de educación no debe ser una máquina extraordinariamente centralizada, ni una anarquía, sino una comunidad de instituciones, cada una libre para desarrollarse, pero sensible a las obligaciones nacionales; segundo, que debemos conservar, aun a costa de mucho dinero y trabajo, una variedad de escuelas y de tradiciones educativas, teniendo fe en las palabras de Browning «*la variedad, ahora; la unidad, eventual*; y tercero, que debiéramos estimular independencia de observación y de juicio en todos nuestros jóvenes, basándonos en la oposición y la crítica que nos suministra la opinión pública en toda sociedad escolar gobernada por sí misma libremente.

Creo que es esta la política inglesa prudente e inteligente hacia una educación nacional. Está en contraste extraordinario con la teoría y la práctica de la Prusia moderna. Lo que son esa práctica y esa teoría ha sido bien definido por un escritor alemán, Busch, que fué inspirado por el propio Bismark.—Escribió: «Por virtud de la disciplina prusiana, todas las fuerzas del Estado trabajan unidas en un objeto común. Su primer principio es la obediencia o más bien, la subordinación de las inclinaciones y opiniones personales de cada individuo a las de su inmediato superior oficial, y así, a los intereses del Estado en general. Cada parte de este sistema se ajusta perfectamente y se ensambla a la parte contigua. Todo marcha suavemente como en el ejército prusiano, que no es sino el resultado más claro del espíritu que anima todas las instituciones del Estado prusiano, incluyendo escuelas y maestros.»—Esto es: *la organización elevada a una jerarquía de*

oficialismo, la cual tiene una eficiencia magnífica para ciertos fines, pero no para todos, y acaba por aniquilar la vida o ella misma se resquebraja, como una concha vacía. Nuestra obligación en Inglaterra no es imitarla, ni tampoco imitar lo completamente opuesto a ella, que es la disciplina del individualismo sin reglas, sino combinar en la práctica libertad y orden, y así, alcanzar la independencia que se realiza por sí misma sirviéndola. ¿Cuál será, pues, si se consigue esto, la obra educativa de Inglaterra después de la guerra? En tres cosas hemos quedado seriamente atrás de los mejores modelos modernos. Primero, las recompensas de los maestros auxiliares, y aunque relativamente en un grado menor, las recompensas de las maestras auxiliares; en nuestras escuelas secundarias son imperdonablemente inadecuadas. Esto parecerá tal vez a primera vista un detalle. Y es realmente una de las claves de la situación. Significa que aun no hemos organizado eficazmente en Inglaterra la parte central del servicio educativo del país. Segundo, una inmensa cantidad de promesas y capacidades se está echando a perder en Inglaterra por la falta de un sistema de escuelas de continuación bien adaptado, bien establecido y usado de un modo universal, utilizado durante el día por la gente joven entre 14 y 17 ó 18 años, y planeado de tal suerte, que pueda dar estas dos cosas: cultura, incluyendo el amor a las cosas bellas; y el conocimiento de los principios de un oficio. Hay que admitir que éste es un problema verdaderamente difícil. Pero hay que luchar con el problema y resolverlo. El abandono en que lo tenemos significa que fracasamos en esto de dar oportunidades económicas e intelectuales a una vasta multitud de nuestros más jóvenes ciudadanos. Tercero, la parte capital de nuestra educación superior no ha sido imbuida todavía de las ideas y los intereses de la ciencia moderna. Lo cual, siendo calamitoso para nosotros en los últimos 20 años, ha constituido una gran debilidad de nuestro Gobierno, un obstáculo para nuestro comercio y nuestra industria y un peligro inminente para la nación en nuestra con-

ducta en la guerra. Pero la enmienda de esta debilidad no se conseguirá con la mera introducción de más lecciones de ciencia en los horarios escolares para cada niño y niña. Sólo se efectuará por un cambio en la perspectiva mental de muchos maestros y de los miembros influyentes de la comunidad como un todo. Estos tres defectos capitales en la educación inglesa podrían ser corregidos gradualmente sin dañar de ningún modo a los principios esenciales de nuestra política nacional. El remediarlos es, creo yo, vital para nuestro bienestar futuro. La parte principal del coste del cambio consistirá en tener que tomar todos mucha más preocupación personal en los problemas educativos de la que hemos tenido costumbre de tomar antes. Y en lo que toca al coste financiero, será fuerte, pero no prohibitivo, aun en los años de escasez, que naturalmente seguirán a la guerra. Y no nos olvidemos jamás de que una buena educación nacional es una de las más sanas rentas nacionales, y de que un gasto inteligente en ella es la más leal y verdadera economía (1).

ESCUELAS EXPERIMENTALES,

LABORATORIOS DE PSICOLOGÍA Y CLÍNICAS PSICOLÓGICAS

por A. Samonati.

Durante estos últimos años ha venido sufriendo un cambio considerable la tendencia, poco acentuada hasta no hace mucho, en el sentido de la investigación educacional. Cada vez con mayor empeño orienta el psicólogo sus energías hacia la solución de importantes cuestiones relativas a la práctica de la educación, y el maestro, por su parte, reconoce hoy, mucho más de lo que lo hacía antes, la valiosa ayuda y cooperación que puede prestarle la Psicología para la solución de los múltiples problemas que a diario se le presentan en los salones de clase.

Los progresos pedagógicos que vienen realizándose han sido tan extraordinaria-

(1) Véase la revista *The Schoolmaster*, de Londres, número 30 de Octubre de 1915.

mente fecundos en resultados, gracias a la aplicación racional y extensiva de los métodos científicos de investigación, que puede verse, al fin, cómo va constituyéndose y afirmándose sobre sólidas bases la ciencia de la enseñanza, a la vez que transformándose la práctica escolar, según es posible observarlo en las llamadas «escuelas nuevas», las cuales, al decir del doctor Ferriere, uno de los pedagogos más notables de nuestra época, «representan el tipo de educación del porvenir, el llamado tal vez a realizar los sueños de una humanidad mejor, más pura y noble, que establecerá sobre la tierra el reinado definitivo del amor, la paz y la justicia».

El «estudio del niño» — *Child's study* —, impuesto ya como una obligación que pesa sobre los maestros en gran número de escuelas de los Estados Unidos, estudio que debe realizarse en determinadas condiciones, y cuyos resultados han de registrarse igualmente dentro de ciertas pautas generales preestablecidas, muestra también el interés despertado por los trabajos de investigación educacional, al par que pone de manifiesto la fe y las grandes esperanzas que se abrigan en cuanto concierne a los frutos que traerá aparejada esa nueva labor escolar.

Algunos de esos frutos han podido ya recogerse. Por mucho tiempo, v. gr., los problemas de aritmética, ocuparon — por asentimiento común — las primeras horas de clase matinal. Una investigación cuidadosa recientemente realizada muestra, sin embargo, que pueden obtenerse mejores resultados llevando aquellos problemas a una hora más avanzada de la mañana, excepto en los casos de niños pobres que trabajan antes de ir a la escuela. Mr. Ballard publicó hace poco, en una revista de pedagogía experimental (1), los resultados de sus interesantes investigaciones respecto a «lo que agrada dibujar a los niños de Londres». Por su parte, Mr. Pear, de Manchester, acaba de poner de relieve, con notable evidencia, la importancia práctica de los laboratorios de investigación

psicológica sobre los problemas de los salones de clase, en sus recientes trabajos para determinar los motivos de la atención en el niño. Pero parece que a ese respecto es en los Estados Unidos donde la cosecha ha sido mayormente generosa, ya que se cuenta allí con mucho y valioso material informativo, producto de las pruebas (*tests*) (1), sobre todo escritas, a que se someten los alumnos en diferentes períodos de su desarrollo.

Entre otros de los problemas igualmente interesantes que se propone resolver la investigación didáctica y que se encuentran a estudio en el campo educacional, pueden citarse, a simple título informativo, los que a continuación se expresan: edad precisa a la cual debieran los niños empezar a leer y a escribir; número de horas que un alumno puede invertir con provecho en la escuela a una edad determinada; mejor y más adaptada duración de las lecciones para niños, a diferentes edades; efectos del trabajo manual sobre otras ramas de instrucción y sobre la eficiencia mental en general; medios (*tests*) más satisfactorios para probar el grado de potencia intelectual de los educandos; actitud de los niños con respecto a ciertas materias y a diferentes edades; conveniencia del trabajo intensivo en determinados grados del curso; grado de fatiga que experimentan los alumnos en el estudio de ciertas materias y a diferentes edades; grado y forma en que los programas de las escuelas de niñas deben diferir de aquellos de las escuelas de varones.

La base científica que en la actualidad posee la Pedagogía, se debe, sobre todo, al desenvolvimiento y a la estabilidad de las tres ciencias sobre las cuales descansa aquella disciplina; es decir, la Psicología experimental, la Paidología y la Higiene escolar, estudiadas, como lo vienen siendo

(1) La palabra inglesa *test*, utilizada según el concepto que se le da en la psicología, no tiene traducción directa y equivalente en castellano. Significa prueba, testimonio, criterio, piedra de toque, etc., de que se vale el experimentador para comprobar o estudiar los fenómenos psíquicos. Los franceses han adoptado también la misma palabra, dándole la significación que tiene en el idioma a que pertenece.

(1) *Journal of Experimental Pedagogy*.

en estos últimos años, con la aplicación de métodos exactos a los problemas fundamentales que abrazan y comprenden.

Las Universidades más importantes, tanto de Europa como de América que, después de los trabajos de Fechner y de Wundt, consideraron las investigaciones psicológicas como dignas de la más alta atención y merecimiento, y que no titubearon en establecer junto a sus aulas, como complemento indispensable de los cursos de Pedagogía, los laboratorios reclamados por aquellas investigaciones, fueron los organismos que contribuyeron de manera tan poderosa como eficaz para que la ciencia de la educación lograra organizar sus propios métodos de estudio y de trabajo inquisitivo. Pero, aparte de las Universidades mencionadas, hay también otras instituciones, las escuelas experimentales, los laboratorios de psicología y las clínicas psicológicas que, en grado no menor, han contribuido a hacer de la educación una ciencia exacta y experimental, en cuanto es posible serlo.

Vamos a ocuparnos aquí, aunque sólo brevemente, de esas tres clases de instituciones, a los efectos de indicar la posición que cada una de ellas ocupa en el campo educacional, el alcance de sus órbitas de acción y de influencia y el concurso que, respectivamente, pueden prestarse las unas a las otras.

Si la Pedagogía moderna ha de fundar sus conclusiones basándolas sobre la observación atenta de los hechos y fenómenos que abraza, sobre los guarismos que arroja la estadística y sobre los resultados de la experimentación, es evidente que ha menester de un campo de acción apropiado para llevar a cabo sus ensayos e investigaciones dentro de las pautas que le fije el más perfecto rigorismo científico. Pues bien: las escuelas experimentales responden a ese propósito; es decir, al de ofrecer el campo de acción requerido, por lo que, consideradas desde ese punto de vista, son verdaderos centros de investigación pedagógica, ya que procuran—y esa es su función primordial—poner al servi-

cio de la enseñanza, esto es, de la instrucción y educación, los métodos investigativos modernos que para su adelanto y definitiva constitución reclama la Pedagogía exacta o experimental.

Verdad es que, siguiéndose la práctica generalmente adoptada, es posible a veces determinar el valor de un procedimiento didáctico, de un método de instrucción, de una regla de conducta o medida disciplinaria, etc., mediante el auxilio de un cuestionario relativo al asunto motivo de estudio y dirigido a los maestros, a fin de que los llenen con los datos de su experiencia profesional; sin embargo, como es evidente, ese modo de proceder, no puede asegurar los resultados respecto al alcance, al valor y a las aplicaciones de un determinado instrumento educativo, en la medida y forma que lo hace la experimentación pedagógica, en cuanto concierne a su precisión y exactitud.

Para dar una idea más completa de lo que significa esa precisión y exactitud, procede decir, con el psicólogo alemán doctor Lay, que, el experimento didáctico no es, en definitiva, más que una práctica escolar que, por el modo especial de ejecutarse, permite reducir a números los resultados que se obtienen, a los efectos de que puedan compararse entre sí después. Para la experimentación pedagógica de la referencia, se sigue, por regla general, el método de Schuyten y Winch, llamado *de los grupos equivalentes*, método que consiste en dividir a los educandos que han de utilizarse para la prueba en dos grupos lo más idénticos posible, fundándose para ello en la potencialidad de sus capacidades psicofísicas, grado de adelanto, etc., y en hacer, después que realicen los ejercicios que quieren someterse a la investigación, de modo que sus resultados puedan valorarse cuantitativamente. Si se tratara, por ejemplo, de investigar cuál de los dos procedimientos es el mejor, si el dictado hecho después de la lectura de las palabras difíciles contenidas en el trozo a dictarse, o el que se realiza sin aquella previa condición, habría que ensayar, en cada uno de los grupos equivalentes

formados, cada uno de los métodos en discusión. Hecho eso, se determinarían las condiciones de superioridad de uno de ellos respecto del otro, contándose, al efecto, el número de faltas de ortografía cometidas en cada caso. El que hubiera dado el menor número de errores sería el mejor.

Este procedimiento es el que se sigue actualmente en una de nuestras escuelas de experimentación con el propósito de establecer el grado de superioridad que pueda tener—si alguno—el método Aldine, de frases y sentencias, sobre el método analítico-sintético-fónico de palabras y cláusulas normales, para la enseñanza de la lectura en sus primeros pasos.

Para que las escuelas experimentales puedan llenar debidamente la función que les corresponde desempeñar, deben estar instaladas en edificios apropiados, disponer de abundante material de trabajo, no tener clases de excesivo número de alumnos, contar con maestros de preparación sólida y bien probada y, por último, subordinar su funcionamiento a la flexibilidad de una organización tal, que permita llevar a cabo, con cierta libertad de ejecución, los experimentos que se proponen realizar.

Las necesidades impuestas por el creciente desenvolvimiento de la investigación educacional, y más que todo, los resultados francos y positivos que han podido ya recogerse como fruto de los trabajos hechos, han sido, sobre todo, las causas que explican la rapidez extrema con que en estos últimos tiempos han venido estableciéndose escuelas destinadas a campo de experimentación pedagógica, especialmente en los Estados Unidos, donde, por su organización, pueden considerarse como modelos en su especie.

Los laboratorios de paidología son instituciones de origen mucho más reciente que las escuelas experimentales, pues que de éstas se encuentran ya algunas, y bien organizadas, a fines del siglo XVIII (1). La

historia de los laboratorios de Paidología se remonta, apenas, a unos quince años atrás. El primero en fundarse fué instalado en la ciudad de Chicago en 1899. Dicho establecimiento funcionó bajo la dirección del Dr. Christopher. En 1900, es decir, un año después, se fundó otro en Amberes, que dirigió el sabio Dr. Schuyten. Poco más tarde, en 1901, Nechajeff estableció uno en San Petersburgo, y el Dr. Rorschburg, otro en Budapest, en 1902. En 1903, los Dres. Pizzoli y Vaney asumieron, respectivamente, la dirección de los que acababan de instalarse en Milán y París, y así siguieron multiplicándose con rapidez, a tal extremo, que no hay a lo presente capital o ciudad de alguna importancia que no posea uno, más o menos bien organizado. Como más importantes y mejor provistos, se cuentan los de las Universidades de Clark y Columbia, en los Estados Unidos, sin que ello suponga quitar brillo a otros que, como los de París, Leipzig, Amberes, La Plata, etc., se han acreditado y hecho famosos por la calidad de sus trabajos e investigaciones.

Al hablar de esos laboratorios no puede dejar de mencionarse la Facultad Internacional de Paidología, fundada en Bruselas por la Dra. Ioteyko, en Noviembre de 1912; es decir, hace poco más de un año. Ese establecimiento, único en su género hasta el presente, abriga el firme propósito de hacer de la Paidología una ciencia verdadera en el sentido estricto de la palabra, cimentándola sobre las bases profundamente científicas que le ofrezcan la fisiología, la psicología, la sociología y las ramas que le son afines. La paidología que se propone establecer debe, consiguientemente, según lo expresa la propia directora de aquella institución, diferir de las otras paidologías y paidotécnicas, en que tendrá, como punto de apoyo, un fundamento perfectamente científico, que no reducirá el alcance de sus esfuerzos a una simple serie de medidas psico-físicas, y en

(1) El Philanthropinum de Dessau, fundado por Basedow en 1774, el Instituto de Iverdum, de Pestalozzi, y la escuela de Schnepethal, establecida por

Salzmann en 1784, eran verdaderas escuelas experimentales, ya que en ellas se ensayaba de continuo medidas disciplinarias, métodos de enseñanza, material didáctico, etc.

que será práctica desde que su fin principal es el de encontrar aplicación en el arte de la enseñanza.

Sería muy interesante revistar los importantísimos trabajos llevados a cabo por la institución mencionada durante el primer año de su existencia, trabajos de que da cuenta *Le Pédagogium*, boletín trimestral de aquella Facultad, y que han tenido la virtud de atraer sobre sí la atención de todas las personas que se interesan por las conquistas que van realizándose en el campo de la investigación educacional. No siendo ese el objeto de estas líneas, baste decir que los cursos de la Facultad nombrada duran dos años, que se desarrollan dentro de los límites de un vasto programa que abraza todas las materias que de alguna manera interesan a la causa del niño, y que los estudios de carácter investigativo se hacen con el auxilio de bien montados laboratorios de paidología y clínicas de psicología experimental.

La práctica de la enseñanza exige hoy más que nunca—dado el carácter marcadamente individual que viene singularizando la pedagogía contemporánea en cuanto concierne a la aplicación de las fórmulas y normas de conducta que preconiza—que se trate a cada niño, a cada alumno, según las aptitudes y peculiaridades propias de su tipo individual. Esa finalidad, como resulta claro, no puede, en modo alguno, conseguirse si no se estudian previamente el valor de las potencias psico-físicas, las inclinaciones naturales y el grado del desarrollo mental de los educandos, de la manera más completa y acabada posible.

Pues bien; teniendo en cuenta, por un lado, que las investigaciones pedagógicas que pueden realizarse en las escuelas experimentales, de que hemos hablado más arriba, resultarían de escaso o de ningún valor, si no estuvieran precedidas por el estudio científico del niño, y, por otro, que dicho estudio es sólo posible hacerlo en forma sistemática y regular en medios adecuados, y no en los salones de clase, donde los fenómenos destinados a la experimentación no pueden aislarse y circunscribirse dentro de la órbita que sería de

desear, sino que el trabajo tiene que resultar siempre de carácter colectivo, y, de consiguiente, complejo, es que se ha pensado, y con acierto, llevar las difíciles investigaciones que presupone el conocimiento íntimo de la infancia a los laboratorios llamados paidológicos. En ese concepto, no son las escuelas experimentales sino el complemento lógico, natural, obligado e indispensable de aquellos laboratorios, y éstos, inversamente, la base que sustenta a las primeras.

Los laboratorios de paidología responden, pues, al propósito bien definido, y también único, de estudiar científicamente al niño y al adolescente, tanto en su naturaleza física como en la mental, procurando investigar la forma y modo de producirse el desarrollo de esa doble naturaleza considerada como un todo, así como de descubrir las relaciones de interdependencia que existen entre el uno y el otro proceso evolutivo, que siguen tanto el cuerpo como el alma para acercarse a un perfeccionamiento cada vez mayor. De otra parte, se ocupan del origen y del desenvolvimiento progresivo de cada una de las funciones, propiedades y operaciones psíquicas—la atención, la memoria, la sensibilidad, la inteligencia, las emociones, las manifestaciones volitivas, los instintos, los intereses de la infancia, etc.—, consideradas aisladamente, y procuran, además, investigar el carácter propio de cada uno de los tipos y variedades que presenta la organización de la mentalidad infantil, así como de estudiar la dependencia recíproca que guardan entre sí las potencias y funciones de esas distintas y variadas clases de mentalidad. Por último, tratan de fundar, sobre bases sólidas y estables, la técnica y la economía de las actividades que interesan a la vida y al trabajo de la escuela.

Realizan, de consiguiente, los mencionados laboratorios, como así lo hace notar el profesor Aguayo, de la Universidad de la Habana, una triple función: a), la de estudiar la génesis y el desarrollo subsiguiente de las potencias y actividades psico-físicas del niño y del adolescente—psi-

cología genética; *b*), la de determinar los distintos tipos y variedades de los mismos que presenta la mentalidad infantil—psicología diferencial o individual; *c*), la de llevar a cabo experimentos de carácter psicológico que permitan determinar, con la mayor precisión posible, el modo como reacciona el niño en presencia de un asunto que debe aprender o de una habilidad funcional que haya de adquirir—psicotécnica.

Una vez efectuados los estudios correspondientes en los laboratorios psicológicos, según el triple aspecto que presentan, están sus resultados en condiciones de ser sometidos a la investigación didáctica en una escuela experimental, por manera que sirvan para inferir nuevas reglas, normas de conducta o principios aplicables a la enseñanza. Como se ve, pues, si bien la función de los laboratorios de psicología se desenvuelve sobre un campo distinto al que corresponde a las escuelas de experimentación pedagógica, son éstas instituciones directamente dependientes de aquéllos y, por lo mismo, de valor complementario. Un ejemplo aclarará aún más el concepto de diferenciación que acaba de expresarse: es trabajo de laboratorio el estudio de la memoria infantil, su modo de aparición y desarrollo, el tipo que presenta en alumnos determinados y el procedimiento más eficaz y seguro de memorizar, y es del resorte de la escuela de experimentación, el trabajo de buscar y establecer la manera mayormente segura y económica de aprender de memoria, por ejemplo, una regla gramatical, la tabla de multiplicación, un trozo de poesía, el enunciado de un teorema, un pasaje de la historia, etcétera.

Para llenar las distintas funciones que tienen asignadas, se organizan los laboratorios de psicología, dotándolos de numerosos aparatos y otros medios auxiliares de investigación psicológica. Entre los de uso más frecuente, pueden citarse los que siguen: para las mediciones relativas al desarrollo físico: el cirtómetro o compás de espesor, que se utiliza para determinar la anchura de los hombros y los diámetros

torácicos; el tallador-pesador, empleado para medir el peso y la estatura de los niños; el dinamómetro de mano de Smedley o de Colin, para fijar la fuerza y la resistencia muscular, y el espirómetro húmedo, que sirve para la medición de la capacidad vital. El examen de los órganos sensoriales exige, entre otros, el algesímetro, destinado a medir la sensibilidad para el dolor; el olfatómetro, para el examen del olfato; el kinematómetro o mioestesiómetro, para medir la agudeza de la sensibilidad muscular; el gasómetro u osmiestesiómetro, para la determinación de la sensibilidad del gusto; los estesiómetros de Weber, de Jastrow o de Spearman, utilizados para el estudio de la sensibilidad táctil en general; el acúmetro y el audiómetro, para la agudeza auditiva; el reloj y la regla métrica, para investigar el oído musical; el estesiómetro de cabello, de Frey o bien de Bloch, para determinar el grado de sensibilidad a la presión; el termoesiómetro, para la sensibilidad térmica; el estereoestesiómetro de láminas de cobre, para la sensibilidad táctil de las formas; los carteles optométricos de Snellen y las lentes de Moyoner, para la determinación precisa y exacta de la acuidad visual; el nafiestesiómetro, para la sensibilidad táctil a las presiones simultáneas, y los estambres coloreados de Holmgeen, para la visión cromática.

Para el estudio de los procesos psíquicos y determinación de las variedades y tipos mentales, así como para el examen de la fatiga, de la memoria, de la atención, inteligencia, percepción, poder de observación, etc., se emplean aparatos tales como el taquistoscopio, el kimógrafo, el cronoscopio, el esfigmógrafo, el pneumógrafo, el galvanómetro, etc., etc., aunque, tal vez con más frecuencia, métodos de distinta naturaleza, fisiológicos los unos y psicológicos los otros, que no requieren el uso de aparatos o instrumentos complicados. Entre esos métodos se destacan, como principales, el de la escala métrica de Binet, que se utiliza para la medición de la inteligencia; los de percepción rápida, de descripción e información y de testimonio

y sugestibilidad, empleados para medir el poder de percepción y observación, y los de las pruebas de imprenta, de cancelación, de la lectura complicada y de las variaciones medias, que se aplican para determinar el grado de concentración de la atención, y que pueden servir también para apreciar el valor de la fatiga cerebral.

Para terminar este capítulo, procede agregar ahora, que el manejo de los aparatos que acaban de nombrarse, así como la aplicación de los métodos mencionados a las finalidades a que se desea llegar, exigen, en general, de parte del experimentador, además de vastos conocimientos de la materia, mucha habilidad adquirida como consecuencia de una larga práctica de laboratorio.

Establecida la posición que, respectivamente, ocupan dentro del vasto campo de investigación educacional, las escuelas de experimentación didáctica y los laboratorios de paidología, corresponde que se haga ahora lo mismo por lo que a las clínicas psicológicas concierne.

Uno de los principios que sustenta e informa el espíritu de la enseñanza moderna, a la que está obligada la sociedad, es el que ha de ser de carácter universal, es decir, puesta al alcance de todos, como una fuerza viva cuya virtud dominante sea la de ejercer influencia directa y por igual sobre cada uno de los seres humanos, aptos o inaptos, en el sentido de elevar a su más alto y perfecto grado de desenvolvimiento las capacidades de su doble naturaleza física y mental, tanto cuanto sea posible; a los efectos de hacer de ellos elementos útiles y felices en la medida que pueden serlo.

Ese amplio y vasto alcance y significación que en nuestra época se ha reconocido como del dominio propio de la enseñanza primaria, considerada tanto en su faz extensiva como intensiva, ha hecho que la acción escolar salga de los moldes estrechos de antaño, y que ya no sólo ofrezca la instrucción y educación de que es capaz a niños que no adolecen de defecto alguno, sino también a todos aquellos que, por una

u otra circunstancia, no están en condiciones normales de desarrollo físico o mental. Es interpretando debidamente ese principio de universalidad como cada vez con mayor empeño y rapidez han venido multiplicándose los establecimientos de enseñanza destinados a atender a los niños de organización psico-física deficiente, tales como ciegos, sordomudos, anémicos, inválidos, tartamudos, de habla defectuosa, supernormales, atípicos, etc., en el sentido de corregir en la medida de que es posible sus defectos constitutivos, de suavizar las asperezas de sus anormalidades, de aliviar sus penas por medio del adiestramiento funcional de sus capacidades físicas y mentales, y de formar en su naturaleza hábitos provechosos y fecundos que les permitan subvenir a sus necesidades, o, por lo menos, no ser tan gravosos a la sociedad a que pertenecen, a la vez que participar en algo de los goces de la vida.

Ahora bien; si el arte de la enseñanza, tomado en un sentido general, debe basarse sobre el conocimiento del niño, conocimiento tan acabado como puede serlo—lo que constituye una ciencia compleja y muy variada—fácil es concebir cuánto más necesario será el estudio de la infancia en los casos en que se trate de la educación y cuidado de individualidades de mentalidad deficiente o excepcional. En ese concepto, responden las clínicas psicológicas al propósito de examinar los niños de constitución psíquica hiper y super normal—sobre todo a los primeros—con el objeto de determinar las causas que los separan de la normalidad considerada como tipo, y de indicar los medios terapéuticos exigidos por el tratamiento que particularmente cada uno de ellos reclama.

Las clínicas psicológicas—que en sí mismas no son establecimientos de enseñanza, ni que deben tampoco confundirse con asilos u otras instituciones destinadas expresamente para niños degenerados—, si bien suelen utilizar para sus trabajos investigativos los mismos métodos y procedimientos de experimentación que se emplean en los laboratorios de paidología, difieren, no obstante, de éstos en que, como ya se ha

dicho, estudian al niño que se aparta del tipo normal en un sentido u otro, para descubrir las causas que lo colocan en la situación especial en que se encuentra y aconsejar el tratamiento que necesitan. Los laboratorios responden a la ciencia especulativa y están a su servicio; las clínicas procuran llegar a la obtención de resultados prácticos de carácter pedagógico y curativo.

El complemento obligado de las clínicas psicológicas son las escuelas de anormales, pues que en éstas es donde ha de hacerse efectivo el tratamiento que aquéllas aconsejan, del mismo modo que, según lo ya indicado en otra parte, forman las escuelas de experimentación didáctica el campo de acción complementario de los laboratorios de paidología.

El funcionamiento de una clínica psicológica exige la cooperación recíproca de dos técnicos, si es que los trabajos que en ella se realizan han de producir los resultados que es lógico que rindan: la de un psicólogo de profesión y la de un médico. Lo primero, porque siendo asunto muy delicado y muy difícil el examen de la mente infantil, es necesario que intervenga en él una persona que posea vastos y profundos conocimientos, tanto de psicología experimental como de paidología, y lo segundo, porque debiéndose muchos defectos y anomalías mentales a causas puramente orgánicas, ninguno mejor que un facultativo es capaz de descubrir, y, como consecuencia, aconsejar, cuando es posible, el tratamiento terapéutico que debe aplicarse en cada caso particular. Interviene también, en los trabajos de toda clínica psicológica, un investigador, u *obrero social*, como lo llaman los ingleses, encargado de formular el cuadro más completo y preciso posible de informes, relativos a la historia de los niños sometidos a estudio, sus posibilidades hereditarias y las influencias del medio circundante en que han vivido, a los efectos de facilitar el diagnóstico del médico y del psicólogo.

La importancia de esas instituciones, sobre todo por lo que interesa a la formación de maestros de alta preparación pe-

dagógica y al tratamiento de niños anormales, ha sido reconocida en todas partes. Desde que se estableció en 1896, la primera clínica psicológica en el departamento de Psicología de la Universidad de Pennsylvania, Filadelfia, muchas otras se han fundado en varios grandes centros de población, destacándose, actualmente, las de Vineland, del Estado de New Jersey, y la Lincoln, de Illinois, por la calidad e importancia de los trabajos que vienen realizando, así como por su organización y material de estudio y de investigación.

Correspondería, ahora, para completar la exposición que acaba de hacerse en los capítulos que anteceden, presentar como ejemplos una serie de experimentos o *tests*, más o menos típicos, a los efectos de dar una idea de la técnica de los laboratorios de paidología y clínicas psicológicas. La circunstancia de que una exposición de esa índole daría proporciones demasiado vastas a este artículo, hace, sin embargo, que dejemos para otro número de estos *Anales* la presentación de la serie de experimentos a que se ha hecho referencia más arriba, así como de las ideas que abrigamos respecto a la importancia de que se establezca entre nosotros un laboratorio de paidología anejo a uno de los Institutos Normales de esta ciudad (1).

LA EDUCACIÓN DEL SISTEMA NERVIOSO (2)

por W. P. Welpton,

Profesor en la Universidad de Leeds.

(Conclusión.)

Impresiones visuales.—La experiencia visual es necesariamente de gran importancia también, y, hasta cierto punto, se puede adquirir de segunda mano. Viendo dibujar a un artista, y a un jugador de bolos tirar la bola, o hasta leyendo u oyendo la descripción de cómo lo hacen, se obtienen

(1) Véase la interesante publicación *Anales de Instrucción Primaria*, de Montevideo. Tomo XII, 1914.

(2) Véase el número 668 del BOLETÍN.

DEPT. ENERO DE LA
PATRÓNICO BARRER

datos, no solamente con respecto al fin que se quiere lograr, sino también al procedimiento de obtenerlo. Con la experiencia de esta clase es con la que tiene que contar la imitación. El ejemplo y los preceptos son importantes educadores y apelan a la vista y al entendimiento. Por estos medios se demuestran mejor la naturaleza del trabajo que hay que hacer, la manera de hacerle y las equivocaciones que hay que evitar. No pueden, sin embargo, ser los únicos medios empleados para enseñar las actividades prácticas. La experiencia personal de una clase práctica motora es esencial cuando la pericia práctica es el objeto de la enseñanza. No es solamente la experiencia motora la indispensable para dirigir con éxito el movimiento aprendido de ese modo, sino las impresiones de la vista y tacto, que están más íntimamente relacionadas con las del movimiento y con el movimiento mismo, cuando sólo se confía en el precepto y el ejemplo.

Tendencia a enseñar fiándose en las impresiones visuales.—En un análisis superficial de nuestra experiencia muscular, las impresiones pudieran pasar inadvertidas. No sobresalen tan prominentemente como nuestras impresiones de vista, oído o tacto, y de aquí que exista una tendencia a ignorarlas, a no ser que haya propósito de buscarlas. Al dibujar una elipse en un encerado, nuestros ojos están tan atentos a la forma que se traza, que las impresiones de tacto y de ejercicio muscular, al agarrar el yeso para vencer la resistencia de la superficie y para mover el brazo, caen en un fondo indefinido de conciencia. Cerrando los ojos y tratando entonces de dibujar la elipse, se fuerza nuestra atención hacia las impresiones previamente examinadas, y guiamos nuestros movimientos solamente por los sentidos de tacto y movimiento. Hasta los movimientos de tacto se pueden eliminar haciendo los movimientos de dibujar la elipse en el aire, en lugar de hacerlo sobre la superficie del encerado.

Tan prominente es por lo común nuestra experiencia visual, tan claramente se ha analizado, tan definidamente se ha organi-

zado y tan precisamente se ha fijado su lenguaje, que podemos describir mejor objetos y acciones en términos de elementos visuales. Por otro lado, nuestras impresiones musculares son tan oscuras y tan poco distintas, que hay escasos términos descriptivos de pura experiencia motora. De aquí que la enseñanza tiene una gran tendencia a fiarse de los ojos y en la descripción verbal de las impresiones visuales. Esto, en lo que se relaciona con la enseñanza de las actividades prácticas, es un error, pues en objetos de esa naturaleza, ambas experiencias, visual y motora, se necesitan para dirigir las acciones a un feliz término.

Es claro, pues, que en la enseñanza de las actividades prácticas, aunque se puede lograr mucho por demostración o instrucción para hacer comprender bien la naturaleza del trabajo y el modo de efectuarle, es también verdad que un gran conocimiento de los problemas prácticos sólo se puede obtener con la experiencia práctica. El conocimiento de la forma de los objetos, que es verdaderamente de valor para los propósitos prácticos, se adquiere mejor dibujando, pintando, modelando y tallando formas análogas. El ejemplo y el precepto mostrarán lo que se debe hacer y lo que se debe evitar; pero tiene que haber amplia oportunidad para el trabajo práctico. Solamente la práctica puede dar ese elemento de experiencia práctica y esa base de automaticismo que son esenciales para las acciones peritas sobre las cosas.

6. *Enseñanza perceptual y motora combinadas en las actividades prácticas.*—Se ha visto que la actividad práctica tiene los dos aspectos motor y perceptual, y éstos, en acciones peritas, están en la más íntima y mayor correlación. En verdad, como se acaba de ver, son hasta cierto punto dependientes una de otra. Es obvio, pues, que estos dos aspectos no deberían estar separados en la enseñanza, sino que se deben mantener en una estrecha relación. Los dos aspectos son esenciales para las acciones peritas de los objetos que nos rodean, y los dos se deben enseñar por medio de la ejecución práctica de esos objetos. El conocimiento experimental, esto

es, la adquisición de valor en la actividad práctica, es la que resulta de la conducta práctica y lleva a fin práctico, y los movimientos que se enseñen deben estar relacionados con aquella experiencia.

De aquí que, como dice el profesor Royce, «si usted tiene que enseñar el poder de percepción, tiene que enseñar cómo ha de proceder la persona que tiene que aprender a percibir» (1), y el corolario evidente es que si quiere enseñar el poder de actuar peritadamente sobre las cosas, tiene que enseñarlo en conexión con la percepción de esas cosas. La percepción, separada de la acción, lleva a un conocimiento teórico que no tiene respuestas motoras a propósito relacionadas con él, y resultará en un joven que puede tener una información enciclopédica de las cosas de su alrededor, pero en los asuntos prácticos de la vida es un desmañado e inepto. En una palabra: no sabe las cosas; sólo sabe de ellas, y esto es una cosa muy diferente. Por el contrario, si se enseña el movimiento sin el esfuerzo de adquirir conocimiento de los objetos y de darles alguna especie de valor, producirá una maquinaria motora, que tiene poca o ninguna importancia en las necesidades de la vida.

Un sistema de ejercicios físicos, como los ejercicios libres, los ejercicios con palanquetas o en las paralelas, no puede, pues, dar una enseñanza completa de actividades prácticas. Sistemas como éstos buscan, por medio de una serie de movimientos complicados y sistemáticos de los brazos, cuerpo y piernas, ejercitar cada músculo del cuerpo para que los centros motores puedan adquirir la organización de movimientos rápidos, fáciles y ordenados. Los movimientos coordinados de los varios músculos y grupos musculares, es verdad, pueden adquirirse con esos ejercicios. Pero es una organización que está separada y dislocada del conocimiento de las cosas y de los propósitos prácticos que se refieren a ellas. Es un mecanismo nervioso para el dominio del movimiento, que se ha enseñado *in vacuo*. Un floretista se

ejercita en dar estocadas y pararlas, pero la esgrima de esta clase solamente no le hará un floretista. Estos ejercicios mecánicos sólo pueden educar la maquinaria coordinada del movimiento. Se puede enseñar a hacer estos movimientos, pero no cuándo debe hacerse éste o aquél. Esto último sólo puede aprenderse actuando frente a un adversario, cuyas acciones tienen que observarse y cuya pericia e inteligencia sólo se pueden vencer constituyendo un plan de ataque y defensa adaptado a las circunstancias. El uso inteligente del mecanismo del movimiento, se puede adiestrar, bien, solamente cuando se ejercita en adquirir dominio sobre el material, o los objetos, o el adversario, cuya situación, que cambia continuamente, exige una atención perceptual íntima, y cuando se requiere imaginación constructiva en la obtención progresiva del fin.

7. *La naturaleza de los ejercicios prácticos de la escuela.*—Es evidente, pues, que las actividades prácticas de la vida escolar deberán ser fines y ocupaciones, en los que se requieran la inteligencia y la pericia en la manipulación del material o en la lucha con algún antagonista. La misma naturaleza indica la línea que debe seguir la educación.

Aspecto doble de los ejercicios prácticos.—Como se ha visto, hay un período especial del crecimiento de cada centro, durante el cual la enseñanza produce más efecto. El desarrollo de cada centro está marcado por el impulso instintivo de ejercitarle. El bebé, el niño y el joven son activos, espontánea e incesantemente, en coger objetos, hacerlos pedazos, construir cosas, imitar las ocupaciones de sus mayores, hacer representaciones simples de las formas de los objetos con pinturas o lápiz, correr, saltar, trepar, pelearse con sus compañeros o unirse a ellos en juegos sociales. Cada objeto parece que le impele a ejercer sus actividades. Es importante notar que en estos fines espontáneos no solamente se desarrollan sus centros motores y sus músculos. Por medio de tales fines se extienden su naturaleza intelectual, emocional y social. Avanza en el conoci-

(1) *Outlines of Psychology*, pág. 226.

miento de los objetos y tiene interés en dar una forma concreta, definida, a sus esfuerzos futuros. Las formas, colores y sonidos atraen su admiración y le llevan a expresar en una forma física sus pensamientos y emociones con respecto a ellos. En las luchas y juegos con sus compañeros se despiertan y ejercitan los sentimientos personal y social.

Las actividades espontáneas de la infancia tienen, pues, un doble aspecto. Por una parte está el lado mental del interés, curiosidad, admiración, afirmación y simpatía, de las que se desarrollará la naturaleza intelectual, estética, moral y social del niño; por otra parte, es el aspecto de la acción física por la que se ve impelido a realizar los deseos de su naturaleza y expresarlos de una manera física. Estos dos aspectos de la actividad espontánea no se deben separar en la enseñanza, si la vida de la infancia y juventud a la virilidad debe ser una unidad orgánica. Las actividades prácticas de la escuela tienen que estar en una íntima y estrecha relación con la creciente vida intelectual, estética, moral y social del niño, y le deben ayudar a realizar y expresar esta vida por completo.

El aspecto motor de los ejercicios prácticos de la escuela.—Puesto que los centros para los grandes movimientos del cuerpo y de las extremidades se desarrollan antes que los de los movimientos más finos y más delicados, es evidente que los fines prácticos de la primera infancia deberían ser, en su mayoría, los que necesitan la primera clase de actos.

Actividades prácticas de los niños pequeños.—Antes de los 7 años no se debe permitir a los niños tomar parte en ningún trabajo de carácter fino y delicado. Niños tan pequeños sólo deben hacer movimientos pesados y despacio, y el tiempo invertido está fuera de proporción con el avance hecho. Cuando el niño sea mayor, avanzará más rápido en pericia de esta clase. De aquí que, escribir, hacer monigotes, dibujar sobre papel y demás labores finas, no son de mucha evidencia en las escuelas primarias. Los niños pequeños deben aprender a escribir y a dibujar en en-

cerados, con movimientos libres, amplios, del brazo, desde el hombro, y deben continuar de este modo por bastante tiempo, hasta que obtengan algún progreso en el uso de los dedos y la muñeca. Los movimientos grandes del tronco y las extremidades se deben enseñar con cantos accionados y recitaciones, a los que se unen gestos imitativos y emocionales, con bailes sencillos, por juegos de imitación y otros y sencillamente modelando con tierra y yeso.

Actividades prácticas de alumnos mayores.—Cuando el niño abandona la escuela de párvulos, el trabajo fino y delicado con las manos debe empezar a tomar una parte cada vez más importante en los ejercicios prácticos, aunque de ninguna manera se deben olvidar los movimientos mayores del tronco y extremidades. Se debe empezar a escribir, delinear y dibujar sobre papel con pluma y lápiz, y debería practicarse intensamente, para que la pericia de estas ramas se adquiriera rápidamente. Después de esto, el dibujo con lápices de colores dejará su puesto al pincel. El modelado debería preceder a formas más finas de trabajo, y el construir cuerpos de cartón debería empezarse, como preliminar de los trabajos manuales de mayor dificultad, que debiera ir después. No debe abandonarse el dibujo con el brazo libre, sino llevarlo a cabo con el lápiz, dibujando y pintando (1).

Los movimientos mayores del cuerpo se deben enseñar con juegos y luchas. Para los alumnos más jóvenes, carreras, saltos, capturas y juegos de pelota. Para los mayores, esgrima, luchas, juegos de pelota, *hockey, cricket y foot-ball*.

También hay que poner atención en la gracia y facilidad de los movimientos. A muchos alumnos de nuestras escuelas se les permite formar malos hábitos de andar, sentarse y estar de pie. Los cantos accionados y las danzas sencillas en los *kindergarten* empiezan la enseñanza, que debe continuar en la escuela superior, de

(1) Véase Welpton, *Principles and Methods of Teaching*. Chap. XIV, § 8.

la acción al recitar escenas dramáticas, y de lentos y graciosos movimientos con música. Tirar el disco y la esgrima servirán mucho para enseñar la facilidad y la gracia, si se presta atención a las actitudes y movimientos de los alumnos en estos ejercicios.

Práctica intensa de cada rama de actividad.—Cada año, como se ha visto, se deben estudiar intensamente una o dos ramas de actividad práctica para adquirir en poco tiempo una cantidad considerable de pericia. El primer período de la práctica es la época del trabajo intenso, para que cada año se vea empezar alguna forma de trabajo práctico, que debe ser el carácter prominente de la enseñanza de aquel año. Sin embargo, no se debe perder ninguna forma de actividad valuable. Alguno de los ejercicios, como construir figuras de cartón, son de un carácter enteramente preparatorio, y así dejarán sitio a otras; pero las que pueden avanzar a formas más altas y más difíciles, se deben continuar.

Gran extensión de las actividades prácticas escolares.—Es esencial que la pericia que se enseña no debe ser de carácter reducido o limitado, sino amplio y variado y capaz de avanzar a formas más altas y más complejas. La mano debe tener dominio sobre el yeso, lápiz, pluma y pincel, sobre el banco de modelar, las maderas duras o blandas y los metales, trabajando con instrumentos o sólo con los dedos. El *foot-ball*, *cricket*, *hockey*, juegos de pelota, natación, esgrima, luchas y danzas darán gran diversidad de dominio a las piernas, brazos y cuerpo. Además, todas estas ocupaciones, juegos y luchas ofrecen una amplia extensión para el desenvolvimiento continuo de las formas más difíciles de la pericia y para el ejercicio de la inteligencia. En ninguno hay una repetición monótona de su movimiento sencillo, fácilmente aprendido, como en los ejercicios de recortar y doblar papel y en el ejercicio libre del brazo.

Ejerciciopreparatorio para fines prácticos.—La instrucción cuidadosa de los agentes del movimiento y la práctica fre-

cuenta de estos elementos para adquirir una acción perfecta y automática, se ha visto que es esencial para adelantar en pericia. De aquí que el ejercicio de dichos elementos es una parte necesaria de la instrucción para la actividad práctica. Estos ejercicios, sin embargo, si han de tener verdadero valor para los fines prácticos, sostendrán y encauzarán, lo más íntimamente posible, los movimientos necesarios por medio de verdaderas ocupaciones, juegos y luchas, que deberían comprender marcha, carrera, salto, esgrima y luchas, para dar instrucción a los elementos de posición y movimiento usados en los juegos y luchas y perfeccionados por la práctica. Estos ejercicios formales deben ser muchos y metódicos, y deberían progresar en dificultad y complejidad; pero, como ya se ha indicado, sólo deben considerarse como preparatorios para las actividades realmente prácticas que siguen. Los ejercicios de respiración, por ejemplo, deberán al principio enseñarse y practicarse por ellos mismos; pero después se deben combinar con ejercicios de correr y saltar y con recitación y cantos. Similarmente, andar, correr, saltar, balancearse, doblarse y luchar, se deben practicar primero independientemente; pero la función de estos ejercicios es enseñar una posición que se pueda usar y se deba practicar en las actividades reales de los juegos y luchas. En esta última forma de actividad es donde se perfecciona completamente la enseñanza de la pericia. Ejercicios formales sólo enseñan los elementos que luego se deben combinar con actividades prácticas, llevadas a cabo bajo la dirección de la inteligencia.

El aspecto mental de los ejercicios prácticos de la escuela.—El desarrollo del lado mental de las actividades prácticas además, es tan importante como el desarrollo del elemento motor. La pericia que se ha adquirido gradualmente se debe usar como un medio de completar los fines intelectual, estético y social, y de realizar lo más y lo mejor de la curiosidad intelectual, la admiración de la forma, color, sonido, y de los elementos personales y sociales

que se muestran activamente por sí mismos.

Ejercicios prácticos como medios de conocimiento. — En trabajos manuales y medidas prácticas se obtiene un conocimiento de forma exacta y de materiales, así como la pericia práctica. Al dibujar y pintar se deben examinar las formas y colores de flores, hojas, tallos y raíces; de mariposas y polillas; de plumas, patas y picos de pájaros, y de conchas y guijarros, y el conocimiento adquirido será mucho más exacto y completo por el cuidado exigido al dibujarle y pintarle.

Ejercicios prácticos en Arte. — Las plantas y animales, no sólo hacen llamamiento a la curiosidad intelectual, sino también al sentido innato de la belleza. Por lo tanto, la pintura y el dibujo, además de ser los instrumentos del conocimiento, deberán ser un medio de dar valor a la apreciación de la belleza de la forma y del color. De estas cualidades, dice el profesor Welpton, «el niño tiene una apreciación, pero su apreciación es imperfecta. Le gustan los colores llamativos y los contrastes fuertes, y su sentimiento de la gracia y de la forma es aún más embrionario que el de la belleza del color. Pero él se deleita con una flor bonita o una mariposa o un pájaro, y en verdad, su expresión de placer cuando nombra estas cosas «bonitas» está en general bien merecida. El no sabe por qué le gustan, sólo nota la impresión grata. Pero hay un germen del que puede surgir un gusto educado. En pocas almas surge espontánea e irresistiblemente; esos son los grandes artistas del mundo. En la mayoría de las almas requiere una enseñanza cuidadosa, o sólo se desarrollará poco o nada, especialmente cuando se pasa la vida ante los aspectos mugrientos y feos de muchas ciudades modernas. No se quiere decir que la escuela intente hacer de todos sus alumnos artistas, sino simplemente dirigirlos para elevar a cada uno a su nivel más alto de gusto, lo que añadirá valor e interés a su vida» (1).

La enseñanza del gusto de las formas y

colores bellos es, pues, un aspecto de las actividades prácticas de la escuela, y la expresión de la belleza en pensamiento y emoción debería ser, en la misma medida, una parte de su objeto. De una manera simple, las canciones accionadas y las recitaciones y los bailes en las escuelas primarias deben llevar al niño a realizar más plenamente la significación de las palabras y a entrar más de corazón en las emociones. En un camino más refinado y restringido, por medio de las modulaciones de la voz y por gestos apropiados, deberían los alumnos mayores dar expresión a los pensamientos y sentimientos, y alcanzar así una apreciación más completa de la noble literatura de nuestro país. Al leer literatura dramática, los alumnos deberían de vez en cuando representar una escena con gestos y movimientos apropiados.

Ejercicios prácticos y desarrollo moral y social. — Sin embargo, en las luchas y en los juegos es donde la naturaleza social y moral de los alumnos se estimula más y completamente. Las luchas y los juegos requieren fuerza, valor y paciencia. El poder de resistir un golpe con la sonrisa y vencer sin manifestación de triunfo se adquiere pronto cuando prevalece un espíritu saludable de arte y pericia en el deporte.

Sobre todo, los juegos son esencialmente, al mismo tiempo, obra de competencia y de cooperación. En ocupaciones manuales se ejercita la pericia para obtener dominio sobre materia inanimada; pero en los juegos y combates hay la lucha de pericias e inteligencias opuestas y la combinación de varios espíritus en una compañía unida. De esta cooperación y competencia de elementos se adquiere una experiencia valiosa de la naturaleza humana. Lo mismo que mediante ocupaciones manuales los alumnos adquieren una gran experiencia práctica del material con que trabajan, así con los juegos y luchas obtienen un conocimiento intensamente práctico de los muchos aspectos y maneras de la naturaleza humana, y así aprenden tacto y juicio al tratar a sus compañeros. De ninguna otra manera que la tierna y dulce, aunque amistosa, de la competencia y cooperación

(1) *Principles of Teaching*, p. 488.

en los juegos y luchas, que levantan el sentimiento y requieren el ejercicio de inteligencia y pericia, se puede obtener un conocimiento tan práctico, tan fuerte y tan íntimo de la naturaleza humana en muchos aspectos, conocimiento que mantendrá a los alumnos en buen lugar en la lucha más aguda y en la más fuerte cooperación de la vida real en lo futuro.

Es bueno que los juegos y las luchas levanten sentimientos de todas clases, algunos buenos y otros de clase inferior. El dominio sobre los sentimientos es necesario para el bienestar social, y el dominio sólo se puede enseñar, si hay oportunidades para la manifestación de los sentimientos, con valor e inducción para resistir ciertas manifestaciones. Cuando hay un tono bueno, saludable, en el deporte entre los alumnos, y cuando las luchas y juegos están bajo la vigilancia más o menos general de un instructor con tacto y firmeza, las manifestaciones de amor propio y mal humor se encontrarán con el ridículo y desprecio universal, y los ofensores aprenderán pronto que la buena voluntad de corazón y amistad son los caminos más potentes para el bienestar social.

Puede, en verdad, decirse con razón, que los juegos de las escuelas dan un aprendizaje a la vida real como ningún otro procedimiento escolar. En ningún otro estudio u ocupación está el alumno en un apretón de manos con la naturaleza humana opuesta, y en ninguna otra ocupación hay una necesidad tan grande de dominio de sí mismo, de abnegación, paciencia, firmeza, buen humor y buena voluntad de corazón. Los estudios de la clase y las ocupaciones manuales son grandemente individualistas en sus tendencias: enseñan a cada alumno a hacer lo más que pueda por sí y para sí. El factor esencial de muchos juegos es que cada miembro por su lado tiene que trabajar en rivalidad amistosa con otros, bajo una autoridad propiamente constituida y por el bienestar común.

Los juegos y las luchas, pues, deben formar parte de la educación de todos los niños y niñas. Hemos visto que son esenciales en una enseñanza comprensiva de

pericia práctica. Se mostrará en un capítulo posterior que son un medio para una salud fuerte y para el crecimiento. Sin embargo, en el terreno moral y social, es donde ahora nosotros solicitaremos su inclusión en el curso escolar. Son, sobre todos los otros, los medios más adaptables para enseñar muchos de los elementos de un hombre fuerte, que confía en sí y se domina. En la lucha de espíritu con espíritu, pericia contra pericia, lo mismo que fuerza contra fuerza, se desarrollan aquellas cualidades humanas que son esenciales en la batalla de la vida. Seguramente entonces los juegos y las luchas formarán un elemento importante en la vida de todas las clases de escuela, no sólo por causa de los beneficios físicos y prácticos que de aquí dimanar, sino, lo que tiene más importancia para nuestro carácter nacional, por cuenta de la enseñanza moral y social que ellos dan.

8. *Organización de instructores de actividades prácticas.*—Las actividades prácticas de las escuelas elementales y primarias será de un género tan elemental, que el profesor de la clase podrá dar instrucciones de todas, y así la sencillez de la vida, que es tan característica en el niño, se puede mantener. Sin embargo, los de las escuelas superiores deberán ser más avanzados y más técnicos, por requerir cada grupo de actividades aliadas un maestro que tenga un gran interés en esa rama especial, y que haya hecho un estudio especial de ello y de la manera de enseñarlo. La instrucción en las medidas prácticas y en hacer planos las debe dar el profesor de Matemáticas. La enseñanza de la voz, elocuencia y su música lo enseñará el profesor de Literatura inglesa. El dibujo y la pintura de objetos lo deberá enseñar, en parte, el profesor de Historia natural, pero, especialmente en su lado artístico, debe hacerse en unión de la talla, modelado y trabajos manuales por el maestro de Arte. Cada grupo principal de asuntos debería, en la escuela superior, tener un profesor especial, y en algunos casos, un cuarto especial. En una escuela grande debería haber un aula de arte especial-

mente equipada, con encerados, caballetes, tableros de dibujo y otros aparatos que se necesitan para una gran instrucción de dibujo y pintura. Los trabajos manuales y la talla deben tener por necesidad un taller propio, amueblado con bancos de carpintería y provisto de los instrumentos necesarios.

Donde todos los asuntos del curso escolar se enseñan por el profesor se asegura la unidad de disciplina, y hasta cierto punto, el método de la enseñanza, al menos durante cada año sucesivo, mientras un profesor está con una clase. Generalmente, sin embargo, al final de cada año escolar, se encuentran la antigua disciplina, métodos e intereses destruidos de raíz y sustituidos por una nueva disciplina, nuevos métodos y nuevos intereses. El desarrollo armónico y regular del niño está así sujeto a una perturbación anual, y su manera de pensar y la línea de su interés en varios asuntos puede sufrir un trastorno muy considerable.

Cuando un profesor especialista enseña una rama de actividades en toda la escuela, hay que dedicar a la unidad de disciplina y de método en cada año sucesivo un interés más agudo, un conocimiento más extenso y más profundo y en grado más alto de pericia práctica por parte del profesor, que deberá producir su fruto con mayor frescura, vivacidad y vida en la enseñanza. Pero sobre todo, puesto que cada ramo de estudios se enseñará en todos sus grados por el mismo instructor, no habrá rompimiento de métodos, de intereses y de pensamiento al final de cada año. En su lugar, asegurará en cada grupo de asuntos una consistencia de método, una continuidad de interés y un avance metódico, y regular sobre líneas definidas durante todo el curso, lo que tiene mayor valor educativo que una correlación hipotética de los diferentes ramos de estudio en cada año sucesivo.

En una escuela pequeña, donde sólo haya uno o dos profesores, la especialización en la enseñanza de estas líneas es difícil, pero, hasta donde sólo haya dos maestros, un grupo de asuntos, de acuerdo con las aptitudes de los maestros, es

mejor que una división permanente de la escuela en dos partes, cada una de las cuales sufre las debilidades especiales de su propio maestro, y no se beneficia con la especial pericia del otro. En escuelas mayores, donde hay un gran cuerpo docente, cada profesor debe estar destinado, según su conocimiento y aptitudes en alguna rama de actividad. De esta manera se conseguirá lo más y lo mejor de los pocos años de vida escolar y obtendrán los alumnos un amplio conocimiento, intereses generosos y fructíferos, y un alto grado de pericia física.

Donde se lleve a cabo esta especialización de la enseñanza, los alumnos se deben dividir en «casas» para fines sociales, y cada casa bajo el cargo de un miembro del cuerpo docente. Cada «casa» debería contener alumnos de todas edades, para que los niños mayores sientan alguna responsabilidad por los pequeños, y los pequeños aprendan la lección de obediencia social, estando bajo la autoridad de uno de su mismo orden. El profesor encargado debe interesarse por cada alumno, hablar a cada niño de su vida escolar y del empleo de su tiempo de ocio, y darle valor y estímulo por medio de tiernos consejos. Debería organizar la vida social de los niños de su casa promoviendo sociedades para ocupar las horas de ocio, y deberá inspeccionar y animar sus deportes y juegos.

Aunque cada miembro del cuerpo docente debería interesarse en los deportes y juegos de los niños de su «casa» y ejercer una inspección general de ellos, en una escuela grande hay necesidad de un profesor especial para dar instrucciones en los juegos. Este profesor deberá interesarse mucho de los juegos y luchas a propósito para los alumnos de todas las edades, y deberá tener un amplio conocimiento de ellos. Deberían organizar juegos sencillos adaptados a la fuerza y pericia de los alumnos jóvenes, y dar instrucciones a los mayores en la manera de devolver una pelota, en largarla, en pararla, en el *football*, el *hockey* y el juego de pelota.

En el gimnasio o patio de la escuela deberá enseñar y practicar frecuentemente los elementos de la acción, el respirar, an

dar, correr, saltar, trepar, la esgrima y las luchas. Aun cuando permita a los alumnos organizar y manejar lo más posible sus deportes y sus juegos por sí mismos, debería frecuentemente estar presente como consejero general y mentor. El, no menos que el maestro de cada «casa», deberá tratar de no introducir en los deportes, juegos y luchas el espíritu de rutina mecánica o trabajo penoso forzado, sino el uso de un gran compañerismo, una rivalidad sana y un entusiasmo por el mayor perfeccionamiento. Debería, haciendo uso de los instintos naturales del deporte y del juego, procurar que los juegos y luchas no sean meros pasatiempos, sino una enseñanza seria de la pericia, de la inteligencia práctica y del carácter.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

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

ABRIL

La educación de la voz, por Olga Pokorny.—Se cree, equivocadamente, que la educación de la voz sólo interesa a los que piensan dedicarse al canto. En realidad, debiera interesar, en primer término, a los que hablan para un auditorio numeroso (catedráticos, letrados, parlamentarios, etcétera), y que, con una voz educada, se harían oír mejor, con menos esfuerzo, y producirían en los oyentes un efecto más agradable; en último término, a todos en general, ya que una voz bien timbrada constituye siempre una condición atractiva. Para la educación de la voz, lo primero que hay que hacer es robustecer los pulmones y la laringe por medio de ejercicios respiratorios. Entre los 3 y los 4 años, puede el niño comenzar estos ejercicios, que deben practicarse en la siguiente forma: con el cuerpo erguido, pero no rígido, las piernas juntas y los brazos caídos a lo largo del tronco, o acompañando rítmicamente los ejercicios, sin perturbar la dilatación de la caja torácica, se hace la inspiración

por la nariz, teniendo la boca cerrada, y la espiración por esta última, no muy abierta. Hay que hacer la inspiración y la espiración lentamente, aspirando toda la cantidad de aire que se pueda, hasta que se muevan las falsas costillas. Es menester mucha prudencia, para que estos ejercicios no sean perjudiciales. Al principio es suficiente con tres por la mañana y otros tres por la tarde, y poco a poco se puede ir subiendo hasta cinco o seis. Para hacerlos, el niño deberá llevar un vestido suelto (mejor desnudo), y los practicará, siempre que sea posible, al aire libre. Una vez adquirida la costumbre de la gimnasia respiratoria, llega a convertirse en una verdadera necesidad. Para los adultos, los ejercicios son iguales; únicamente debe hacerse una pequeña pausa entre la inspiración y la espiración, con objeto de mantener un instante la dilatación de la caja torácica. Comenzando por tres, puede llegarse a 10 por la mañana y otros 10 por la tarde. Los enfriamientos fuertes, los gritos, la permanencia larga en una atmósfera mala o excesivamente caliente perjudica a la voz. En cambio, todo endurecimiento que beneficia al cuerpo en general la favorece. Una condición indispensable para que el niño adquiriera una buena educación de la voz es que las personas de su familia tengan una voz cultivada, que pueda servirle de modelo que imitar. Durante los años que va a la escuela, no puede esperarse que adelante nada en este sentido, pues los maestros no hablan como deberían hablar. Es verdaderamente lamentable que en la preparación para el Magisterio no se cuide de enseñar a hablar a quienes tienen que pasarse media vida hablando. Con un aprendizaje sistemático, los maestros llegarían a hablar con voz sonora durante horas seguidas sin fatigarse, y se habría dado un gran paso para combatir los padecimientos de la laringe y de los bronquios, tan frecuentes en esta profesión. Se debe dejar a los niños que canten cuanto quieran, pero sin gritar. La educación de la voz para el canto no debe comenzarse hasta pasada la época del desarrollo. Durante este período, debe cantarse lo menos posible. El

apredizaje del canto es largo y pesado. No sorprende a nadie que se tarde 4 ó 5 años en aprender a tocar un instrumento, y, en cambio, este tiempo, necesario para la buena enseñanza del canto, parece excesivo. El canto, en algunas ocasiones, se emplea como tratamiento para las enfermedades de los pulmones y de la laringe.

Noticias.—En las escuelas de perfeccionamiento de Prusia, los alumnos de más de 16 años recibirán, mientras dure la guerra, instrucción militar, dedicando a este fin la mayor parte del tiempo que antes se empleaba en la enseñanza.—La fundación Matilde Zimmer, de Berlín, ha abierto un concurso para premiar el mejor trabajo sobre este tema: «¿Cómo se puede establecer un servicio obligatorio para la mujer que que corresponda al servicio militar obligatorio del hombre?» —El Dr. Kaminer ha publicado un trabajo con los resultados del reconocimiento hecho a 1.829 voluntarios para el ejército, de 15 a 40 años. Desde el punto de vista de la edad, la mayor proporción de hombres útiles corresponde a los que tienen de 25 a 30 años, y la menor, a los de 15 a 20. En cuanto a las profesiones, la proporción, de mayor a menor, es la siguiente: obreros, comerciantes y empleados, escolares, hombres de profesiones liberales. El reconocimiento no ha manifestado diferencias sensibles entre los habitantes de la ciudad y los del campo.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *The Pedagogical Seminary*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitsflege* y *The Training School*.

Libros nuevos.—*El cuidado de la vista*, por el Prof. Dr. Elschnig. Berlín, 1915 (en alemán). — De mucha utilidad, especialmente en lo que se refiere al cuidado de los ojos en los recién nacidos y en los enfermos infecciosos, y a los primeros auxilios en caso de lesión en estos órganos.

Sumario de *El Médico Escolar*:

La nutrición y la constitución de los escolares, por el Dr. J. Dreifus.—Extractos de Memorias de médicos escolares.—Noticias varias.

MAYO

Influjo del método de enseñanza en el desarrollo mental y físico de los niños en su primer año de escuela, por el doctor F. Steinhaus.—Trabajo de comparación entre los alumnos de una escuela de las llamadas *de trabajo* (en la cual el alumno, hasta donde es posible, se prepara el material y representa un papel activo en la clase modelando, dibujando, etc.) y los de una escuela en la que se emplean los procedimientos ordinarios. La comparación abarca cuatro puntos: crecimiento, aumento de peso, estado general de salud apreciado por el número de faltas de asistencia por enfermedad y desarrollo intelectual, estimado con arreglo al método Binet Simon. En todos ellos se observa una ventaja apreciable por parte de los alumnos de la escuela de trabajo; pero no se pueden considerar como definitivos estos resultados hasta que los confirmen nuevos trabajos hechos con mayor número de niños.

El ahorro, por G. Gohde.—El autor aconseja que se ahorre, con motivo de la guerra, todo cuanto sea posible, y especialmente que se disminuya, y a ser posible se suprima, el uso del alcohol y del tabaco, que consumen anualmente en Alemania 3.000 y 1.080 millones de marcos, respectivamente. Con este motivo hace consideraciones sobre los peligros de uno y otro, y presenta un curioso cuadro, según el cual, si la cifra 100 representa el peso, la estatura, la circunferencia mamilar y la elasticidad pulmonar en un hombre no fumador, las cifras correspondientes en los fumadores habituales son: 90, 82, 79 y 56, respectivamente.

Noticias.—La Junta local de primera enseñanza de Viena ha repartido profusamente entre los escolares las siguientes instrucciones, encaminadas a evitar el contagio de las enfermedades intestinales: 1.º, evita el roce con personas extrañas; no te dejes tocar ni besar por ellas; no les des la mano sin necesidad; 2.º. lleva siempre limpio el cuerpo y el vestido; cuida especialmente de tener las manos limpias;

3.º, las uñas sucias son un peligro grande, por la cantidad de microbios que en ellas se acumulan; 4.º, no te metas los dedos en la boca; 5.º, báñate con frecuencia, y lávate las manos con jabón varias veces al día, sobre todo antes de cada comida; 6.º, evita el uso de retretes sucios; después de ir al retrete, lávate siempre las manos escrupulosamente; 7.º, no comas frutas, verduras ni legumbres crudas: come moderadamente; antes de beber, entérate de si tu vaso está bien limpio; no bebas leche sin hervir; 8.º, en cuanto sientas el menor síntoma de enfermedad, haz que se llame inmediatamente al médico.—En cada uno de los cuatro «Jardines de la infancia» de Breslau se han admitido este año, a imitación de lo que se hace en Charlottenburgo, 30 ó 40 niños que, aunque están en edad, no tienen aún capacidad física o mental para asistir a la escuela. Allí son objeto de una preparación especial en este sentido, y los necesitados reciben desayuno gratuito. Las horas son de 8 a 12 en verano y de 9 a 1 en invierno.—El Municipio de Berlín ha votado 350.000 marcos para las cantinas escolares. Desde 1.º de Abril a fines de Diciembre de 1914 se gastaron por este concepto 356.000. La Sociedad de Higiene popular de la circunscripción berlínesa envía todos los años al campo, por tres meses como minimum, a los niños y niñas que, al terminar los años de escuela, se encuentran débiles y enfermizos (no enfermos), alojándolos en casa de personas de respetabilidad, principalmente en casa de los maestros, en los pueblos más sanos de los alrededores.—Según una estadística publicada recientemente, las enfermedades más frecuentes en los maestros son las del aparato respiratorio y las del sistema nervioso.—El Dr. Friedenthal, de la Universidad de Berlín, que se ha consagrado durante varios años al estudio del valor alimenticio de las legumbres, ha dado una conferencia sobre el aprovechamiento de la paja como alimento. Según los análisis practicados por él, la harina de paja contiene 1,2 por 100 de albúmina, 13 por 100 de almidón, azúcar, dextrina y ácidos vegeta-

les, y sales minerales y cenizas en cantidad apreciable. El conferenciante amasó y coció ante el auditorio un pan de harina de paja, mezclada con harina de centeno, haciendo ver que tenía sabor análogo al pan de centeno. Preparó después purés con la misma harina, y se pudo comprobar que tenían un sabor agradable, parecido al de los purés de legumbres. Los ensayos de alimentación con harina de paja a diversos animales han dado muy buenos resultados, y se espera que también el nuevo alimento demostrará su utilidad aplicado al hombre.

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

Sumario de *El Médico Escolar*:

«La higiene escolar durante la guerra», por A. Baginsky.—«Noticias varias».—Sociedades y reuniones.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

ESPAÑA EN AMÉRICA

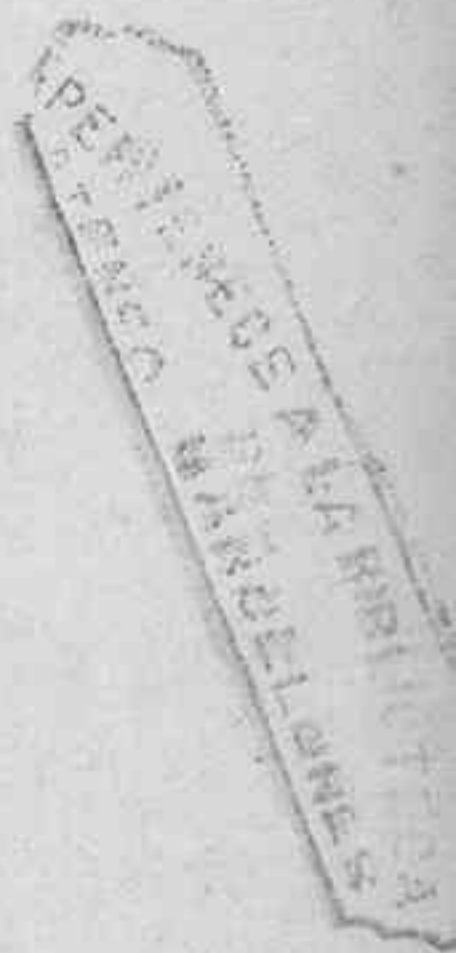
A PROPOSITO DE UN LIBRO NORTEAMERICANO (1)

por el Profesor D. Rafael Altamira,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

I

El libro de Carlos F. Lummis que ahora se publica vertido al castellano, pertenece a una literatura ya copiosa, y por lo general interesante en muchos respectos, que hace años comenzó en los Estados Unidos a revelar la existencia de una cuidadosa atención hacia nuestra historia colonial. Propiamente, esa atención no es de hoy en los escritores y eruditos norteamerica-

(1) Capítulos del prólogo escrito para la edición española del libro de Charles F. Lummis, *The Spanish Pioneers*. Esta edición, que lleva el título de *Los exploradores españoles del siglo XVI*, verá la luz pública muy en breve. (Araluce, editor, Barcelona.)



nos. Desde los comienzos del siglo XIX tiene ya representantes tan ilustres como Washington Irving, Ticknor y Prescott (1); pero el número de sus cultivadores ha crecido luego mucho, sobre todo en el último tercio de aquella centuria.

Como siempre ocurre cuando se producen esas corrientes de curiosidad letrada de un pueblo respecto de otro, hay, en la que ahora examino, dos direcciones principales: una, puramente erudita, para la que España es un motivo de estudio y no más, aunque singularmente atractivo por una mezcla de razones económicas, políticas, etcétera, que no necesito detallar y que lo destacan entre muchos; otra, en que la impulsión científica o utilitaria va unida con un movimiento sentimental de simpatía, que en muchos casos se convierte en propósito de aplicar al estudio un sentido recto y humano de justicia, en vez de los sobados moldes que sentenciaban duramente la obra española repitiendo errores, anticipaciones precientíficas y malicias sin fundamento, en virtud de todo lo cual, España resultaba ser como una excepción monstruosa en la historia de la colonización y de las relaciones internacionales.

A su tiempo llamé la atención de nuestro público hacia esa literatura hispanófila tan importante para nosotros por venir de quien viene, y no sólo con relación al efecto que en la historiografía extranjera seguramente ha de producir—y en rigor, ha producido ya—, sino también al que no tiene más remedio que causar sobre nuestro pesimismo y nuestra fácil disposición a la censura de lo propio.

Si ahora hubiese de escribir nuevamente sobre el tema con los caracteres de generalidad que entonces usé (2), tendría que añadir muchísimos nombres a los citados, porque la corriente continúa, cada vez más intensa, en uno y otro sentido. Desde Ban-

croft en 1822, había ido aumentando poco a poco con los trabajos de Brackenridge (1851), Simpson (1852), Shea (1855-60), Dwinelle (1863), Davis (1869), Hall (1871), Hittell (1885), Bandelier (1890), Blackmar (1891), Winship (1894), Moses y Mc. Farland (1898), Engelhardt (1897), etc., hasta llegar a Gaylord Bourne (el único autor norteamericano cuyo libro sobre la colonización española ha trascendido a nuestro público, merced a una traducción impresa en Cuba en 1906), Shepherd y otros que cité en el trabajo aludido; pero luego su número ha crecido tanto, con los trabajos de Lowery, Richman, Robertson, Fortier, Coman, Hodge, Dellenbaugh, Bolton, Cornish, Coues, Bradford, Nutall, Hill, Teggart, Priestley, Chapman y tantos otros (sin contar con los de fechas anteriores que han seguido escribiendo, los historiadores especiales de la ciudad de San Francisco y los muchos que se dedicaron a estudiar la historia de Méjico y la de sus relaciones diplomáticas y guerreras con los Estados Unidos), que pretender dar aquí su lista completa, sería difícil, enojoso y muy expuesto a olvidos.

Merced a la labor de esa falange de investigadores y compiladores, se está renovando el conocimiento de nuestras más famosas expediciones por los territorios del O. y SO. (Oñate, Alonso de León, Terán, Solís, Mendoza, los franciscanos, etcétera) y de algunas de nuestras instituciones de gobierno colonial (el Virrey, el Adelantado...), traduciendo, o publicando por primera vez, documentos importantísimos, como la relación del P. Kino, el Diario del P. Junipero Serra, el de Garcés, el de Anza, el de Portolá, el de Font y otros muchos. El foco quizá más importante de esta elaboración erudita, está hoy en los Estados del SO. y del extremo Oeste, y, sobre todo, en la Universidad de California (Berkeley), donde naturalmente se explica esa preferente atención por los antecedentes históricos de aquellos países. Pero no faltan investigadores importantes en otros puntos de los Estados Unidos. Una simple ojeada a las listas de tesis doctorales presentadas en las Universidades

(1) Ved mi artículo «Libros de Viajes norteamericanos, referentes a España», en la obra *De Historia y Arte* (Madrid, 1898).

(2) Véase, por ejemplo, el capítulo titulado *España en América* en el libro de igual nombre (Valencia, 1909) y el artículo *La Sociedad Hispánica de América*, que publicó la revista de Madrid *La Esfera*, en su número 22 (30 Mayo 1914).

de Norte América, basta para dar la impresión de la frecuencia con que atraen los asuntos españoles. En las publicadas con fecha de Diciembre 1913 y Abril 1914, por ejemplo, que abrazan la producción de los últimos meses, hay *diez y nueve* de aquéllos: siete referentes a nuestra Península (San Isidoro, La Mesta, El Derecho de asilo, Vida municipal judía, etc.) y doce a la historia colonial.

Por de contado — como ya lo he advertido —, no toda esa gran masa de producción erudita puede clasificarse en el grupo hispanófilo que antes señalé, mejor dicho en el de los autores que acometen tales trabajos movidos por una general simpatía hacia nuestra obra o (lo que es mejor aún) por el sincero deseo de rectificar errores que nos perjudican y que estiman absolutamente insostenibles dentro del rigor de la crítica histórica. Hay, por el contrario, entre esos escritores, algunos que todavía se dejan arrastrar, o por una inconsciente antipatía hacia la colonización española (como si ésta hubiese sido antes, o en su consecuencia fuese hoy, el enemigo sustancial de lo que políticamente representan los Estados Unidos, cuya historia propia comienza cuando terminaba casi la española en el continente americano), o por la fuerza tradicional de equivocaciones y prejuicios que han ido pasando de unos libros en otros. Así se da el caso de que autores cuyos estudios sobre puntos concretos han rectificado errores de historia colonial y restablecido la verdad de los hechos, en cuanto salen de esos puntos en que han sido investigadores originales y discurren acerca de las generalidades de nuestra colonización, repiten los lugares comunes desfavorables para aquélla, aunque corregidos ya en otros libros. Sirva de ejemplo la por otra parte excelente monografía de Miss Katharine Coman, *Los orígenes económicos del extremo Oeste* (1).

(1) *Economic beginnings of the Far West*, 2 vols. New York, 1912. Miss Coman ha sido recientemente arrebatada por la muerte a los estudios históricos y a la obra educativa de la mujer.

Véase en ello una nueva prueba de la persistencia que tienen los prejuicios cuando se apoderan de la inteligencia humana y se convierten en tópicos comunes.

Pero la existencia de esas excepciones (aún numerosas, sin duda), no excluye la de un buen núcleo de aquellos otros escritores que calificué antes de hispanófilos para darles un nombre breve que a todos los abrace, pero que en rigor deberían llamarse simplemente hombres respetuosos con la verdad, a quienes el estudio les revela que se ha calumniado muchas veces a España o no se le ha aplicado el mismo criterio de juicio que a los demás pueblos, y francamente expresan lo que les dicen la investigación y el espíritu de justicia. Por eso ha podido escribir muy recientemente el profesor de la Universidad de Texas, William R. Manning, testigo de mayor excepción por su cargo y su nacionalidad, las palabras siguientes, con motivo de un libro americanista publicado por uno de sus colegas en otra Universidad:

«Sigue (la persona a quien se refiere) la reciente tendencia de ilustres investigadores de la colonización española, que acentúa menos los errores y daños y más los buenos elementos del sistema, mostrando que muchos de los primeros existieron a causa de la incompetencia y venalidad de los funcionarios subalternos, antes que por las malas leyes o las malas intenciones de parte de los soberanos españoles o de los virreyes y otros altos funcionarios» (1).

A mi juicio, todavía van más lejos y se ajustan con mayor rigor a la verdad histórica algunos de los modernos escritores norteamericanos. Siendo exacta en términos generales la observación del profesor Manning (y afirmando, por de contado, que no fueron mejores los más de los funcionarios de las colonizaciones portuguesa, inglesa, francesa, etc.), todavía puede añadirse que si por un lado no cabe dudar que también algunos virreyes, gobernadores y presidentes faltaron a su deber y al

(1) *The History Teacher's Magazine*. Vol. VI, número 6, Junio de 1915.

mandato expreso de la legislación en materias coloniales (igualmente como en los países ocupados por ingleses, portugueses y holandeses, donde existieron tales abusos) y caso aparte de la superioridad de nuestras leyes sobre todas las que antes —y aun después— del siglo XIX se han dado a este propósito, por otro lado, la sentencia que parece confundir en un solo juicio de venalidad e incompetencia a todos los funcionarios subalternos, puede ser tan equivocada e injusta como la que declarase que todos los encomenderos y personas directamente relacionadas con los indios, fueron con éstos arbitrarios y brutales. La cuestión histórica reside en precisar—una vez deslindados los campos de las responsabilidades, como la tendencia caracterizada por el profesor Manning realiza—, qué número de abusos hubo realmente y en qué proporción se hallaron con los casos de una administración, si no impecable, ajustada a los moldes corrientes que la humanidad usaba entonces y hoy también. Sólo cuando pueda hacerse ese balance, procederá un juicio de conjunto respecto de la acción española, en la esfera en que todos sabemos que hubo abusos e injusticias.

Ahora bien; el empeño en averiguar eso es la nueva nota que completa (a lo menos en algunos) la característica de posición de la referida corriente visible en los investigadores norteamericanos; y ésa es, por otra parte, la única que corresponde a un hombre de ciencia y la que los españoles debemos acentuar sin disminuir o esconder el resultado del estudio que así se encamine. Por muy desfavorable que ese balance nos sea, podemos confiar en que la total historia de nuestra colonización arroja mayor saldo en beneficio que en perjuicio nuestro, absolutamente consideradas las cosas, y más aún si se compara aquélla con las demás colonizaciones anteriores al siglo XIX y aun con algunas del XIX y del XX: v. gr., la holandesa de Batavia (el famoso sistema Bosch, por ejemplo) y no pocas de las africanas. Y eso significa ya una esencial rectificación de lo que se decía unánimemente hasta hace poco y solían

repetir cándidamente los españoles mismos (1).

II

Todavía cabe señalar, en la masa de escritores a que venimos refiriéndonos, un grupo particularísimo formado por los que se muestran francamente admiradores de la colonización española, la ensalzan en conjunto o en algunos de sus principales órdenes de acción y encuentran excusa, y aun motivo de elogio, en los puntos más difíciles de excusar o que más chocan con nuestras ideas actuales. A ese grupo panegirista (que principalmente tiene por tema nuestros viajeros y descubridores), pertenece de lleno el libro de Lummis. Entre otros varios que se le podían aproximar, señalemos el de Dellenbaugh (2), que comprende la historia de la Conquista del extremo Oeste (*Far-West*) desde los viajes de Cabeza de Vaca. No es Dellenbaugh, sin duda, tan encomiástico como Lummis. A veces fustiga duramente la «crueldad» española (también la inglesa, a excepción de Penn y los colonizadores de la bahía de Hudson; ver pág. 132), y en general, es de una debilidad grande para los franceses; pero hace justicia a nuestros conquistadores humanos (v. gr., Pedro Menéndez de Avilés) y a las buenas cualidades de nuestro pueblo. «Los españoles, escribe, constituyeron el pueblo más valiente de cuantos han existido. Los tenemos ya establecidos firmemente en Tejas, en Nuevo Méjico y en California, y sus derechos, sobre la base de una exploración inicial, abarcaban un área extensa. En todas direcciones cerraban el paso a la entrada de otros pueblos. Las tierras ocupadas debían pagar tributo a España. Ningún margen se dejó al gobierno local, y este método, la antítesis del *home rule*,

(1) Un bosquejo general de esa rectificación, por lo que toca a las regiones del Pacífico, puede verse en mi conferencia *The Share of Spain in the History of the Pacific Ocean*, leída ante el Panamá-Pacific Historical Congress (Julio 1915) y cuyo texto, en inglés y en castellano, está en prensa.

(2) *Breaking the Wilderness* (New York, 1905), by Frederick S. Dellenbaugh.

constituía el reverso de aquella noble raza» (1).

En la corriente central de ese grupo de admiradores y panegiristas, el sentimiento que explica su actitud es el que responde a la positiva importancia que en el ideal de vida norteamericana se concede a todo lo que es fortaleza en el sufrimiento, serenidad en el peligro, energía en la lucha, empuje en el avance, valentía y desprecio de las dificultades en todo momento: las cualidades, en suma, de un pueblo formado física y espiritualmente en los juegos corporales y el riesgo de las grandes empresas que auguran el valor del elemento individual; las que han hecho posibles, siglos después de nuestra conquista, su epopeya del *Far West* y la legión de sus *pioneers*, *squatters*, tramperos y demás laya de luchadores en el secular movimiento de expansión hacia el Pacífico. Esas cualidades del pueblo yanqui, en lo bueno que tienen y en lo malo a que exponen frecuentemente, no son otras que las que brillaron por tan alto modo en nuestros «descubridores» y «conquistadores». La admiración hacia los nuestros es, pues, legítima en los norteamericanos, y a cada momento es fácil advertir esa base en los libros del tipo que ahora nos ocupa. Todos ellos respiran la convicción de que lo hecho por los propios fundadores de la enorme República sobre la base del primitivo hogar costero al Atlántico, encuentra su precedente, mucho más heroico y grande (porque las dificultades eran mayores y menores los medios), en los españoles del siglo XVI, el XVII y aun el XVIII. Así puede escribir de ellos Lummis en su prefacio: «Realizaron un *record* que no tiene igual; pero nuestros libros de texto no han reconocido ese hecho, aunque ya no pueden negarlo por más tiempo...

(1) Párrafo final del cap. VI. Véase todo ese capítulo dedicado a las expediciones españolas en el territorio actual de los Estados Unidos.—No será ocioso decir que Dellenbaugh no es rigurosamente exacto cuando echa de menos «gobierno local» en nuestro régimen. Aún está por escribir, pero no será corta cuando se escriba, la historia de los círculos de autonomía jurídica que existieron en nuestra colonización, hasta donde más lo permitía nuestra mentalidad política de entonces.

Podemos nacer dondequiera: ello es un puro accidente; mas para ser héroes necesitamos crecer mediante elementos que no son accidentes ni provincialismos, sino primogenitura y gloria de la humanidad. Somos amantes de la humanidad; y los exploradores españoles de ambas Américas constituyeron la más amplia, grande y maravillosa hazaña de la humanidad en la historia.»

Entre el título del libro de Lummis y su contenido hay, no obstante, una contradicción. Aparente, sin duda, puesto que sus dos términos se resuelven en una unidad superior dentro de la acción real representada por los *pioneers* norteamericanos, que no son todos del tipo de Powell, ni mucho menos; mas esa apariencia es viva, y puede dar lugar a discusión. Analicémosla.

Dos clases de héroes estudia y ensalza Lummis. A una y a otra se refieren los conceptos que antes hemos copiado; para ambas pide igual aplauso y admiración. Es una, la de los viajeros y exploradores que, ya por azares de la suerte, como Núñez Cabeza de Vaca; ya con todo propósito, como Soto, Fray Marcos, Coronado. Garcés, etc., realizaron heroicas travesías por lugares desconocidos y aportaron descubrimientos geográficos de extraordinario valor inmediato o base para futuros aprovechamientos. La otra está constituida por los verdaderos conquistadores, como Hernán Cortés y Pizarro, en quienes lo primero —o lo único—era el fin militar y político. Ahora bien, la distinción entre ambas clases de gentes parece clara. La finalidad que a cada cual guió y, por lo general, los medios de que se valieron, difieren notablemente. No es posible confundir a los triunfadores de Méjico, del Perú, de Acoma, etc., con Núñez de Balboa (cuyo admirable viaje tan épicamente ha ensalzado Washington Irving), Orellana, Elcano, Quirós, Mendaña y tantos otros cuyos nombres es ocioso acumular ahora.

Por lo menos, esa distinción la ven y la sostienen muchísimos hombres de los que han estudiado por sí, o conocen por estudios ajenos, la historia de nuestra coloni-

zación. Pero Lummis no la ve, y esto pudiera traerle una gran divergencia en sus lectores, a lo menos por parte de los que, dispuestos a reconocer todo lo grande y humano que hay en los «descubridores», no lo están igualmente respecto de los «conquistadores». Conviene, pues, examinar despacio este punto.

Ya hemos adelantado antes una indicación que pone en camino para explicarse la posición de Lummis. Me refiero a la coincidencia, en los *pioneers* del Far-West, del tipo del descubridor y del conquistador. Pero, además, ¿cuáles son las cualidades humanas que se admiran en los grandes viajeros? ¿Son, en rigor y sustancialmente, otras que las genuinas en los conquistadores? ¿Hay menos heroísmo en Pizarro y sus compañeros de la isla del Gallo, que en Cabeza de Vaca y los suyos? ¿No es igual la energía que sostiene a Diego de Ordaz en sus exploraciones del Orinoco, que la que permite a Cortés dar cima a su empresa mejicana?

Indudablemente, hay un fondo común de cualidades que une a las dos especies de hombres; y ese fondo, cuya nota dominante es el valor sereno y tenaz, tal vez no haya hoy otro pueblo más en aptitud de comprenderlo, en todo lo que significa para la vida, que el pueblo norteamericano. La posición de Lummis se comprende, pues, y en ella se deshace la contradicción que cabría echarle en cara.

La contradicción subsiste, sin embargo, para muchas gentes, que juzgan la vida de otro modo y tienen distintos ideales de conducta con que pretenden medir los hechos pasados de la humanidad. Entre esas gentes se cuentan muchos españoles de hoy, para quienes la estimación del valor no es tan grande (o, cuando menos, no alcanza a borrarlas) como la de otras notas bien visibles en los conquistadores y que chocan con modernos principios de humanidad y de derecho. Cabe, pues, presumir, por tanto, que una buena parte de la opinión española (y por distinto motivo, algo de la extranjera), aceptará de primera intención los más de los capítulos de Lummis, y de primera intención también, pondrá repa-

ros a todos o la mayoría de los de la parte tercera, o sea de la titulada *La más grande conquista*.

Pero conviene estudiar serenamente la dificultad, y preguntarnos si no somos víctimas de un equívoco. Quizá más que nunca en las presentes circunstancias del mundo, y de Europa sobre todo, puede plantearse esta cuestión sin que nadie se atreva razonablemente a ver en ella un subterfugio del patriotismo.

El juicio que individualmente nos merecen tales o cuales hechos de los hombres, puede estar o no conforme con el que de los mismos tenga la mayoría. Posible es, a veces, que nos asista la razón en contra de los más; pero eso no disminuye en un ápice la fuerza social que tiene la opinión de éstos. La persistencia de esa opinión, incluso su reaparición en colectividades que normalmente parecían ganadas a nuestras propias ideas, son hechos que a todo espíritu reflexivo han de detener antes de pronunciar una sentencia firme, preguntándose si no es él quien se equivoca, o cuando menos, haciéndole variar su concepto de la significación que para los demás hombres tienen hechos de que tal vez reniega por creer que el juicio general de las gentes se los lanza en cara como una acusación a que, en todo caso, sólo pueden alegar derecho quienes los estimen censurables sea cual fuere el sujeto que los realice, empezando por sí mismos.

Tal ocurre con las guerras de conquista, con los hechos que éstas producen inevitablemente las más de las veces y con los personajes que las representaron de un modo más notable. Convengamos en que, tocante a todo esto, el criterio humanitario de un Reclus o de un Pí y Margall (1), que es también el de la mayoría de los liberales españoles en punto a nuestra colonización americana y a casi toda nuestra historia exterior (2), no es el de la inmensa mayoría de los hombres de los diversos

(1) Véase, como pieza singularmente expresiva, su diálogo *Guatimozin y Hernán Cortés*. Madrid, 1899.

(2) Véase acerca de esto el capítulo II de mi libro *La guerra actual y la opinión española* (Araluce, editor. —Barcelona, 1915), págs. 49 a 57.

países del mundo. El mundo, pues, en general, no tiene derecho a juzgarnos en aquellos particulares sino con el criterio que en él domina y le sirve de norma ordinaria de conducta, no con el que sólo es propio de una minoría numéricamente insignificante.

Si a veces emplea éste fingiendo que es el suyo, comete un acto de insinceridad que carece de todo valor, dado que, positivamente, no lo emplea nunca para juzgar los actos propios o de los amigos. Es un ardid de polémica, no una explosión espontánea de creencias firmes, como en Reclus y en Pí Margall lo eran.

El criterio del mundo respecto de los guerreros y sus actos es, fundamentalmente todavía (quizá lo será siempre, cuando menos con relación a ciertas guerras y dentro de un límite de derecho que en éstas también cabe naturalmente, y no sólo en cuanto al motivo, sino también en cuanto a los procedimientos), el que guía a Lummis y éste expresa singularmente en algunos pasajes de su libro (1). Citemos entre otros el siguiente: «En todas partes el propósito de los conquistadores españoles fué el de levantar, cristianizar y civilizar a los indígenas salvajes, hasta hacer de ellos útiles ciudadanos de la nueva nación, en vez de arrojarlos de la paz de la tierra, como se ha hecho generalmente en algunas conquistas europeas. Ahora y entonces hubo errores y crímenes individuales; pero el gran principio de cordura y humanidad señala en conjunto el amplio camino de España, un camino que atrae la admiración de todo hombre varonil» (2).

Hay, por otra parte, en la guerra y en los hombres que la realizan, cosas varias que distinguir. No son lo mismo las cualidades que ella despierta y en su acción principalmente sirven, que el hecho de la violencia en el pedir u obtener determinadas ventajas o el reconocimiento de un pretendido derecho; y aun más diferentes y contrarios son los abusos y las cruel-

dades (innecesarias quizá, aun para los fines de la guerra misma, a los ojos de un criterio ampliamente humano) en que a veces caen los guerreros. Se puede ser enemigo de la guerra en general, prefiriendo la resolución de las cuestiones internacionales (y nacionales) por vía pacífica; se debe ser en todo tiempo censor durísimo de las extralimitaciones inhumanas a que unas veces la pasión y otras el frío examen de la conveniencia del momento arroja a los combatientes, y pensar, no obstante, que no todo es innoble y odioso en la conducta guerrera. Así lo creen muchas gentes. Así lo piensa Lummis con referencia a nuestros conquistadores (y en general, cada pueblo lo piensa así respecto de sus propios guerreros), coincidiendo en tal sentido con aquel otro reivindicador de nuestra historia colonial, Rafael Torres Campos, prematuramente arrebatado a la vida, y de quien es el párrafo siguiente, muy oportuno ahora: «En la época de las pequeñeces de nuestra historia, bajo la triste dominación de los últimos Austrias, hay, en las desmedidas empresas militares y en los empeños colonizadores en lejanas tierras, destellos de grandiosidad, que vienen a iluminar las negruras del cuadro de la vida de España; y es que la lucha con las dificultades, el continuo riesgo de la vida del soldado, del minero o del navegante, y el esfuerzo extraordinario que supone llevar a cabo con escasez de medios grandes empresas, sirven para mantener el culto de los ideales, dan clarividencia singular para apreciar las cosas, agigantan los caracteres» (1).

Lo que Torres Campos señala como efecto de toda acción peligrosa, de toda lucha con la Naturaleza y con los hombres—que tanto puede servir para una guerra injusta como para una de defensa, aparte su utilización en otras necesidades de la vida—es lo que el mundo ha admirado siempre y admira todavía en grado supremo, si se trata de un conciudadano que peleó por el derecho o la «gloria» de la patria; con menos

(1) Páginas 271 y 276 de la 5.^a edición norteamericana. Chicago, 1912.

(2) Página 276 citada.

(1) *España en California y en el Noroeste de América*. Madrid, 1892, páginas 6 y 7.

entusiasmo, pero con respeto y admiración, si es un extranjero. Sólo los ultrapacifistas, por consecuencia lógica de sus ideas, difieren de ese común sentir, considerando que los efectos causados por los hombres en quienes se dieron esas cualidades con motivo de guerra, han sido siempre perjudiciales para la justicia y la solidaridad humanas, y por ello su ejemplo es peligroso en todas ocasiones. Pero si hay ya muchos individuos pacifistas, no hay todavía ningún pueblo que lo sea: menos aún, que esté dispuesto a renegar de sus «glorias» pasadas de esta clase, o a desconocer que, si se viese llevado a la guerra (no es frecuente que nadie reconozca no haberla querido evitar o haberla provocado porque así le convino), le servirían de mucho héroes como los pretéritos que admira. Lummis, pues (y con él todos los que así piensan, y son legión) parte de una base humanamente sólida en sus admiraciones, desde el momento que ensalza los hombres representativos de aquellas cualidades que tanto brillaron en nuestros conquistadores; y con ello, no entiende, ni defender el estado de guerra como el mejor y apetecible en la vida de los pueblos, ni legitimar todas las salvajadas que el ánimo enfurecido, o fríamente cruel, puede realizar y de hecho ha realizado en todos los pueblos y en todos los momentos, desde las luchas prehistóricas a las guerras modernas.

Esa posición, que diríamos histórica y realista, de Lummis, le lleva a profundizar el análisis de los hechos que estudia, para discernir bien lo que en ellos hubo de realmente censurable y la parte de responsabilidad que en cada uno cupo al individuo y al país de que éste era ciudadano; reaccionando así contra esas generalizaciones precipitadas que arrojan sobre la colectividad, como estigma natural de «raza», los extravíos de algunos hombres que en todas partes han existido, o que son simples productos de un ambiente social dominante a la sazón en el mundo entero.

Un caso típico de este sensato modo de razonar, lo ofrece Lummis al hablar de la ejecución de Chalicuchima (1): «No pode-

mos menos de horrorizarnos del medio empleado para la muerte, que fué la hoguera; pero no debemos precipitarnos por ello a calificar de hombre cruel al responsable individualmente. Todas esas cosas deben medirse por comparación y conforme al espíritu general de la época. El mundo no consideraba entonces crueldad la hoguera; y más de cien años después, cuando el mundo era mucho más ilustrado, gentes cristianas, en Inglaterra, en Francia y en la Nueva Inglaterra, no veían maldad en esa especie de ejecución por ciertos delitos; y ciertamente, no diremos por eso que nuestros antecesores los puritanos eran hombres malvados y crueles (1). Ellos ahorcaban y azotaban a los herejes, no por crueldad, sino por la ciega superstición de su época. Ahora nos parece odioso, pero no lo era entonces; y no cabe esperar que Pizarro fuese más sabio y bueno que los hombres que tuvieron muchos más medios de serlo que él. Yo, ciertamente, preferiría que no hubiese condenado al fuego a Chalicuchima; pero también preferiría que pudiesen borrarse de nuestra historia las enojosas páginas de Salem y la esclavitud. En ningún caso, sin embargo, calificaría a Pizarro de monstruo, ni a los puritanos de gentes crueles».

Fiel a ese criterio, cuando refiere los intentos de traición de Atahualpa y la sorpresa con que se le adelantó Pizarro, el autor observa que lo que hizo o intentó el inca es lo que todo el mundo hace en tales casos, y lo que Pizarro realizó es lo que se le ocurre a todo capitán digno de este nombre para resolver una situación tan grave como aquella, que no tiene sino dos salidas: la muerte propia o la del enemigo. Se podrá preguntar todavía, por qué se buscó ese trance Pizarro metiéndose en un reino ajeno; pero eso, que es réplica de valor en labios de un hombre de derecho, enemigo de toda acción que arrebatase la propiedad y la independencia de otros,

(1) Ante su propia conciencia, no lo eran; ante la nuestra actual, la crueldad es indudable. Pero ese juicio, aun con la injusticia histórica que supone, no tiene valor como argumento contra un hombre o un grupo de hombres, mientras no se emplee igualmente para todos los contemporáneos.

(1) Cap. VII de la 3.^a parte.

ni coincide con la doctrina dominante en el mundo entonces y ahora, ni se le puede oponer a un solo pueblo— el nuestro, precisamente—, sino a todos los que han colonizado y conquistado en América, en Asia, en África y en Oceanía. Mientras la opinión general de los hombres no censure esos hechos en todos los que los realizaron y siguen realizándolos (con pueblos «inferiores» y también con «iguales»), carece de fuerza y derecho para zaherir a ninguno, separadamente. En el terreno común de lo lícito y consentido en la práctica de las relaciones internacionales, la igualdad de juicio es lo único justo; y si nos referimos a tiempos en que las doctrinas divergentes de ese común sentir apenas existían, más cierto es este criterio. Aún cabe decir que si en algún caso de colonización las teorías humanitarias y antiguerreras respecto de los pueblos inferiores llegaron a imponerse con más o menos amplitud, ese caso fué el de España. Lummis invoca acertadamente la excepción que nos favorece, en todos los momentos oportunos de su libro.

Esa reivindicación de nuestros «conquistadores» frente al sentir moral y jurídico de su tiempo y al que todavía hoy predomina, más o menos hipócritamente, en las más de las naciones, tiene, aunque se limite a los hechos generales de la conquista (y excluyendo todos los de manifiesta crueldad, aun ante los contemporáneos) un efecto notable, que entre nosotros puede sernos de algún beneficio moral, y es el de rehacer nuestra propia opinión acerca de nuestros soldados en las mismas cosas de su oficio. Porque es de ver que aun de esto se duda, o se habla, a veces, con escepticismo. Incluso quienes políticamente son amigos de la fuerza y repiten a cada hora alabanzas del tiempo en que «en nuestros dominios no se ponía el Sol» (aunque lo probable es que se negaran hoy al menor sacrificio personal para que eso se repitiese), suelen mostrarse incrédulos tocante a la verdad histórica de muchas de «nuestras proezas», es decir, fundamentalmente— y aparte la licitud de su empleo ante las ideas jurídicas de hoy—, tocante a la exis-

tencia, en nuestros guerreros de entonces, de esas cualidades que profesionalmente son una excelencia y un timbre de gloria.

La lectura del libro de Lummis hará desaparecer alguna de esas incredulidades en el gran público a que va destinado. Pero haría falta, en este respecto, completarlo con otro libro no reducido a las campañas de América, sino comprensivo de todas las que, no siempre con buen acuerdo, emprendieron nuestros reyes y gobernantes en los siglos primeros de la Edad Moderna.

Un librito hoy olvidado, aunque no es de fecha muy lejana, podría servir de modelo en el plan y en la intención. Me refiero al *Bosquejo de un viaje histórico e instructivo de un español en Flandes*, por el coronel D. Martín de los Heros, del Consejo de S. M., etc., impreso en Madrid en el año de 1855 (1).

Don Martín de los Heros, célebre en nuestra historia constitucional, concibió la idea de ese *Bosquejo* cuando, emigrado por motivos políticos en 1824, vivió algún tiempo en Flandes, donde renovó su lectura de los cronistas e historiadores de nuestras guerras en aquellos países, haciéndose cargo de lo ignoradas que eran, para la mayoría de los españoles, muchas cosas propias que convendría saber, y de lo llenos de recuerdos y hazañas notables de nuestras gentes que están muchos de los lugares de la tierra en que buscó D. Martín refugio. El *Bosquejo*, relación ideal de un viaje que el autor proyectó ampliar a Italia, Alemania, Austria y Francia, se propuso especialmente evocar, en cada sitio del itinerario, los hechos españoles dignos de loa o admiración; y no hay para qué decir que estos hechos son militares en su mayoría, aunque D. Martín también sabe el valor de los de otro género, y los cita de vez en cuando: de modo que su librito viene a ser una especie de historia de España en el extranjero, en forma de anécdotas y relación de sucesos memorables.

Es admirable el buen sentido que Don Martín tuvo para juzgar en conjunto nues-

(1) Un vol. de 19 X 12, XXIV-170 págs., más 2 de índice.

tra dominación en los Países Bajos, que le pareció un desatino político de ninguna utilidad para nosotros; y aun más admirable la serenidad con que, sobreponiéndose a esto, se eleva a una contemplación patriótica de nuestra historia en aquellas tierras. «Como por equivocada—dice—que fuera esta opinión (la favorable al dominio de los Países Bajos), y por cara y muy cara que hubiese costado a nuestra Patria, es indudable que la dictó en su tiempo el más puro amor a su honor e independencia, me parece que, ya que no se la podía revocar *y que sus consecuencias habían sido mil acciones gloriosas*, acaso convendría recordarlas en nuestros desdichados tiempos. No, a la verdad, repitiendo historias de ellas, cual las escribieron muchos nacionales y extranjeros, sino entresacando y ofreciendo, con alguna novedad, a la generación presente, aquello que mejor contribuyera a *desarraigar en muchos la aversión que muestran a nuestra historia moderna, y la tendencia en no pocos a negarnos toda gloria en otros días y hasta la posibilidad de haberla sabido adquirir*. De lo que resulta, y es mengua decirlo, que no estudiándose nuestra historia, o estudiándose por escritores extraños, y dándose más crédito a los ultrajes de éstos que al candor con que los propios confiesan, más de una vez, sus faltas, han hallado los extranjeros entre nosotros tales admiradores y panegiristas, que hasta la dirección y cuidado de nuestra libertad y negocios quisieran algunos entregarles desde luego.» (1).

He citado este párrafo para que se vea, juntamente, el acuerdo entre el sentido del *Bosquejo* y el que antes declarábamos comentando el punto de vista de Lummis; la ascendencia que tienen esos escépticos de nuestro pasado, a que antes me referí, y la utilidad que representaría un libro o una serie de libros populares que completasen el pensamiento de D. Martín, enseñando al propio tiempo a viajar *españolamente* a los españoles, de modo que viesan en

cada sitio (y apenas si los hay libres de esta condición) lo bueno o lo hazañoso (también bueno a juicio de los tiempos pasados, y no pocas veces de los presentes) que hicimos, en vez de recordar sólo lo que ahora nos parece malo y nos echan en cara, en toda ocasión, quienes suelen no ver más que la paja en el ojo ajeno.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EL MEJOR HOMENAJE

El mejor homenaje a la memoria de Don Francisco Giner consistiría en divulgar sus enseñanzas.

Los que compartieron con él el gobierno de la *Institución*, los que frecuentaron su consejo, los que recibieron su influjo espiritual directo y continuado, no pocos, de entre éstos, desde el primer período docente de la mera educación, debieran apresurarse a desamortizar el inmenso caudal de sabiduría y de experiencia que recogieron de labios del maestro.

Entretanto, y no sin cierto temor a que los evangelistas desnaturalicen la tradición, procuremos todos difundir los textos auténticos. Son más que suficientes para glorificar el nombre de D. Francisco Giner; son más que bastantes para dotar de contenido ideal a las vagas aspiraciones progresivas del pueblo,

Con sólo el estudio reflexivo de dos obras de D. Francisco Giner: *Principios de Derecho Natural* y *Resumen de Filosofía del Derecho*, escritas ambas en colaboración con D. Alfredo Calderón, otro espíritu selecto, par de aquel en virtud y en ciencia, puede el más ignorante conocer el fundamento racional de todas las instituciones humanas. Del sentido ético que inspira su doctrina basta a dar idea este principio, de la más limpia progenie estoica: «El hombre verdaderamente justo prefiere sufrir la injusticia a cometerla». Su criterio práctico respecto a los más graves problemas sociales, por ejemplo, en cuan-

(1) Don Martín de los Heros alude aquí a la intervención realista francesa de 1824.

to a la misión del Estado tocante el orden económico, contiene anticipaciones tan generosas como el derecho al uso inocente de las cosas apropiadas, con todo un programa intervencionista, de reconstitución orgánica y de reforma del derecho civil, en cuyo desarrollo hallarían útil y decorosa existencia varios Parlamentos.

Del influjo ejercido por D. Francisco Giner en la organización de la enseñanza oficial algo se ha dicho en autorizadas necrologías. De su labor pedagógica en la *Institución Libre* se ha escrito por muchos, por mí mismo hace años, con extensión y detalle. Referirse a todas sus obras—yo sólo podría dar idea de algunas otras: *La persona social, Estudios jurídicos y políticos, Pedagogía universitaria* y varios prólogos y artículos sueltos—, prolongaría indefinidamente estos renglones.

Un trabajo digno de la memoria de Don Francisco Giner sería precisar la difusión y el desenvolvimiento de su espíritu en la cultura española, no sólo por su acción personal, sino al través de sus más notables discípulos, singularmente D. Joaquín Costa, en cuyos estudios e investigaciones de carácter jurídico se proyecta, luminosa, la inspiración del maestro.

Prueba de ello, y con esto concluyo, ofreciendo a la vez testimonio irrecusable del criterio político de D. Francisco Giner, es el *Dictamen sobre Costumbre y Jurisprudencia* que, en unión de D. Bienvenido Oliver y D. José María Pantoja, presentaron aquellos dos eminentes pensadores al Congreso jurídico español celebrado en Madrid en 1886.

Clasifica el dictamen las leyes en obligatorias, que afectan a lo esencial e inmutable de la naturaleza humana, y voluntarias, meramente accidentales y tutelares, y con respecto a las segundas, dice:

«... la soberanía reside íntegra en el pueblo como un atributo esencial de su naturaleza; la potestad del legislador es una emanación de aquella soberanía, y subsiste y es legítima en cuanto se contrae a representar a la comunidad social: el legislador no puede dictar leyes contrarias al interés o al sentir de la generalidad,

de quien es meramente un órgano: sus leyes lo son en cuanto interpretan la convicción más o menos declarada del pueblo, o más claro, en cuanto éste se reconoce en ellas y las cumple: si el mayor número de los actos ejecutados en el seno de la sociedad se ajusta a ella, será ley viva, ley de derecho, y por ella deberá apreciar el juzgador las relaciones indeterminadas; si, por el contrario, se abstiene de cumplirla, o la rehusa, o introduce costumbre en contrario, es que el legislador se equivocó, y no tiene derecho para aprisionar en aquellos moldes que él ha fantaseado la actividad de una nación, de una familia o de un individuo; debe reconocer su error, respetar como legítimo el nuevo estado de derecho y enmendar su ley o sustituirla por otra.»

Este respeto a la fuente viva de la regla jurídica, que reduce la ley a mera «proposición» que el legislador hace al pueblo, sometida al referéndum activo o pasivo de la comunidad social, constituye la más pura doctrina democrática, tan sólo compatible con la República.

A. AGUILERA Y ARJONA.

(*El País*, 18 Abril 1915.)

DON FRANCISCO GINER

Amigo Castrovido: Me pide usted que haga algo, breve, para un número consagrado a D. Francisco Giner. Bien quisiera complacerle, pero no sé si me acompañará el acierto.

Desde el llano se contemplan y aun pueden admirarse las cumbres; mas no pueden describirse ni analizarse. Y ¡están tan altas las cimas en que se cernía la mentalidad de nuestro D. Francisco!...

Evocando recuerdos de mi infancia, veo desfilar por aquella casa en donde me crié, por la del ilustre maestro Sanz del Río, brillante pléyade de jóvenes escolares, entonces, de hombres ya adelantados en edad, asociados todos para el cultivo de la Filosofía cuyas doctrinas brotaban de los labios del Maestro.

Don Fernando y D. Federico Castro, Castelar, Salmerón, Moret, Azcárate, Romero Girón, Ríos Portilla, Carmona, Jiménez Vargas, Ruiz Chamorro... etcétera, toda aquella intelectualidad española que se formaba algunos años antes de la revolución de Setiembre. Entre los primeros descollaba la delgada silueta, inquieta y nerviosa, de Giner, puñado de nervios al servicio de una poderosa voluntad; espíritu mezclado de gigante y de niño, que así discurría con el maestro sobre Sócrates, Descartes o Krause, como departía con mi buena madre acerca de cosas domésticas y conmigo de mis juegos infantiles.

Pasaron aquellos tiempos, durante los cuales, al nacer yo a la vida, vivía nuestro D. Francisco con sus hermanos y con Laureano Calderón en modesta casa de la calle de los Dos Amigos. De todos aquellos hombres que sonreían benévolos ante los vacilantes pasos de mi infancia, conservo imborrables recuerdos. Me parecían como luminarias radiantes que, fulgurando saber y virtud, anunciaban la aurora de un gran día.

La prematura muerte de Sanz del Río, los múltiples cuidados que a ellos les embargaron, las exigencias de una vida dura para mí, nada fué obstáculo para separar de ellos mi admiración. Con los más jóvenes me sumé para luchar por la verdad y por la justicia. Serví modestamente a los demás, tan distantes de mí como lo está el Sol del más microscópico de los satélites planetarios.

Nunca actuó Giner en la política, ni quiso aceptar cargo oficial ni representativo alguno; pero la más que fraternal intimidad sostenida con Salmerón, quien como hermano mayor le consideraba, fué parte a que D. Francisco asistiera con su consejo al ilustre presidente de la República en más de una ocasión; en la entraña política hirió mortalmente con aquella enérgica protesta elevada en defensa de la libertad de la cátedra contra el ministro Orovio, y con la Institución Libre de Enseñanza que fundada supo forjar poderosos instrumentos para que los jóvenes en ella y por él educados pudieran cambiar radicalmente

los moldes de la política en un próximo mañana.

Para mí D. Francisco Giner era la voluntad que impulsaba a Salmerón y Azcárate. Acaso, escrutando los sucesos de la vida nacional durante estos últimos 40 años, no fuera difícil hallar las huellas de la poderosa acción de Giner, no sólo sobre sus fraternales condiscípulos, sino sobre personalidades de tanto relieve en aquellos como lo fueron D. Joaquín Costa y D. Segismundo Moret. Mas, tal vez, es pronto todavía para formar historia, y no debo decir más.

Nunca acerté a escribir siempre vivas artificiales. Lloré ayer a Salmerón muerto, como hoy hace brotar lágrimas de mis ojos la muerte de D. Francisco. Me enorgullece el haber logrado vencer la resistencia de éste para hacerle trazar una página inmortal sobre aquél, que figura al frente del modesto libro que compuse en homenaje a su memoria. Y mientras llego al término de mi vida, sigo enseñando a mis hijos y a mis discípulos, y aconsejando a mis amigos que procuren seguir las huellas y doctrinas de esos hombres precursores de una época en la cual la prosperidad de España se asiente sobre la base incommovible del trabajo, de la verdad y de la virtud.

Vea usted, amigo Castrovido, si estas deslavazadas líneas pueden servir a su propósito. No sé decir más, y no es cosa de profanar con lugares comunes el recuerdo de unos hombres que si admiraron en vida, cuando muertos, se elevan como eternos ejemplos para los hombres de buena voluntad.

Usted sabe cuán de veras es suya la de su amigo y antiguo condiscípulo del «Colegio Internacional»,

LEÓN VEGA.

12 Marzo 1915 (*El País*, 18 Abril 1915).

CORRESPONDENCIA

D. N. G. — Tarragona. — Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1915.

D. B. G. — Tarragona. — Idem 5 íd. por su ídem 1915.

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