

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, 31 DE MAYO DE 1916.

NÚM. 674.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Fuentes para el estudio de la Paidología, por *Don Domingo Barnés*, pág. 129.— La Psicología experimental y el maestro (*continuación*), por *D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 137.— La enseñanza de la literatura, por *José Pedro Segundo*, página 141.— Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *J. Ontañón y Valiente*, pág. 149.— Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. Barnés*, pág. 151.

ENCICLOPEDIA

Cómo funciona en Portugal la justicia para los niños, por *Doña Alice Pestana*, pág. 153.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Francisco Giner, político, por *Ramón Maurell*, pág. 156.— El genio de la Pedagogía, página 158.— Noticia, pág. 159.— Libros recibidos, pág. 159.— Correspondencia, pág. 160.

PEDAGOGÍA

FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA PAIDOLOGÍA (1)

por *D. Domingo Barnés*,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

Comienza a aparecer, en el mes de Abril de 1899, la revista *The Paidologist*, órgano de la *British Child-study Association*. Cheltenham (Inglaterra). — Miss Mary Souch, editora. — En su primer número, nos informa de que la indicada Asociación «había experimentado largo tiempo la necesidad de un órgano que pusiese en relación Comisiones, Comités y Consejos, profesores y discípulos, científicos, padres, médicos y maestros, y hagan lo mismo de los niños normales que de los anormales, para poder establecer un cam-

(1) Véase el número 673 del BOLETÍN.

bio de sus pensamientos y sus auxilios sobre un asunto de vital interés: la crianza y educación de nuestros hijos; el progreso evolutivo de la raza».

«El comienzo de la infancia», por *Herbertson*. Junio de 1899.— Notas muy expresivas de un diario detallado de la primera mitad del año primero.

«Los zurdos», por el Prof. *Tracy*. Junio de 1899.

Resulta de la encuesta del Prof. *Tracy*; que, a juicio de la mayoría de los informantes, el niño zurdo es igualmente experto que el diestro para todo, salvo para el manejo del lápiz y de la pluma; que los niños zurdos hablan con tanta rapidez y fluencia como los demás; que cuando se excitan, gesticulan con la mano izquierda, mostrando que en ellos, el uso de la mano izquierda es perfectamente natural; que la vacilación para hablar y la torpeza en los gestos suelen encontrarse juntas; pero que con la mayor frecuencia son ambas efecto de un temperamento nervioso, y que todas las tentativas para luchar contra el hábito tienen un resultado muy mediocre. La única justificación de tales tentativas sería la de la utilidad, y, en cuanto a ésta, claro es que representa una indudable ventaja el vivir como las personas que nos rodean, y, por tanto, conviene adiestrar a los niños, desde muy pequeños, en el uso de la mano derecha; pero solamente en aquellas ocupaciones en las que usar la derecha represente una ventaja positiva.

«Las vocaciones»; información abierta por *Miss Stevens* en el *Paidologist*. Junio de 1899.

Con la intensa competencia de la moderna vida industrial y comercial, y con el creciente sentimiento de que la educación es una función propia del Estado, cada vez se presta más atención a la relación entre la escuela común y el trabajo a que ha de consagrarse el niño en la vida ulterior. Es, pues, muy importante averiguar hasta dónde tiene el niño una vocación determinada; cómo y cuándo puede descubrirse esta tendencia, si existe, y de qué modo puede la escuela ayudar al niño para avanzar en su futuro trabajo, sin perturbar por eso los propósitos más ampliamente culturales. Como fuentes principales de información respecto de este problema, pueden indicarse los siguientes: J. S. Taylor, «A Preliminary Study of Children's Hope»; en el «Report del Superintendente de Instrucción pública de Nueva York para 1895-96; Albanie, 1896; Hattie Mason Willard, *Children's Ambitions*»; en los *Studies in Education*; Universidad de Stanford, California, 1896; Charles H. Thurber, «What Children want to do when they are Men and Women»; en los «Proceeding and addresses of the National Educational Association for 1896»; Chicago, 1896, G. B. Hurst, «Children's Hoper»; en *Child Study Monthly*, Chicago, Febrero, 1896; Will S. Monroe, «Children's Ambitions»; en el *Journal of Education*, Boston, 18 Junio 1896. Véase también el admirable «Report» que acaba de publicar el «London Board of Trade»; «Elementary School-Children Working for Wages», parte 2; Spottis-Woode, Londres, Febrero 1899. En él se indican las ocupaciones a que se consagraron los niños que abandonaron las escuelas de Londres en 1893-94.

«Los niños excepcionales», por G. E. Schuttleworth. Noviembre de 1899. Define y defiende este término como expresivo de la condición de los niños, superior e inferior a la del término medio, y se extiende en la consideración de los «niños prodigios» y de los graves peligros de la precocidad, producto muchas veces, de una ascendencia neurótica.

«El oído, como factor en la educación

de un niño», por M. D., Noviembre de 1899.

«Autobiografía de los niños», por Sara E. Wiltse. Noviembre de 1899.—Esta investigadora norteamericana es de las que más han utilizado el método de las autobiografías, tan eficaz y práctico para los estudios paidológicos. Preguntando directamente a los niños, y haciéndoles escribir sus respuestas, ha obtenido interesantes datos referentes a diversos problemas: fecha del primer recuerdo, creencias, supersticiones, etc.

«El Laboratorio.—La fatiga en el escolar», por Will S. Monroe. Noviembre de 1899.

«La educación del sordo-mudo, en sus relaciones con el estudio del niño», por E. Townsend. Abril de 1900.

«Perturbaciones psicogénicas», por Hendrik Bosma. Abril de 1900.

«El hábito en la infancia», por H. Cripps Lawrence. Abril de 1900.

«Cómo extender el estudio del niño», por J. O. Bevan. Abril de 1900.

«El Laboratorio. Tipos de memoria del niño. La imitación en la infancia.» Indica, en la forma que suele usarse en esta importante sección, la manera de plantear el estudio de estos problemas, los *tests* que pueden emplearse y la bibliografía que puede utilizarse.

«Sobre la observación de algunos aspectos morales del niño», por C. Lloyd Morgan. Julio de 1900.

«La inspección médica escolar». Julio de 1900.—Expone, principalmente, la legislación alemana sobre la materia.

«Investigación experimental sobre la imaginación creadora en el niño», por N. Vaschide. Noviembre de 1900.

«Los fundadores del estudio del niño en Inglaterra», por Muirhead. Noviembre de 1900.

«Un cultivador olvidado del estudio del niño», por el Prof. Earl Barnes. Noviembre de 1901.

«La república *George Junior*», por B. W. B. Noviembre de 1901.

«Un plan sistemático del estudio del niño». Noviembre de 1901.

«Ligeras anomalías mentales de los niños ocasionadas por métodos escolares erróneos», por el Dr. W. O. Krohn. Abril de 1901.

«El sentimiento del dinero en los niños», por Stewart A. Robertson. Abril de 1901.

«Si usted se encontrara un chelín», por H. M. Urwick. Abril de 1901.

Ofrece los resultados de una interesante encuesta acerca del sentimiento de la propiedad en los niños.

En general, puede decirse que el niño que encuentra una moneda, procede, en gran parte, como los mayores, salvo en que es menor la proporción de los que se preocupan por encontrar al propietario. Lo consideran como una fortuna inesperada, para hacer participar de ella, generalmente, a sus compañeros, y otras veces, especialmente en el caso de los niños pobres, para entregársela a los padres en beneficio de las necesidades familiares.

No se trata, desde luego, de una prueba de la moralidad, aun cuando alguno de los niños más pequeños la miren como tal. Es mucho más adecuado como *tests* del sentimiento de la apropiación individual.

«La actitud de los niños hacia la recompensa», por S. Young. Abril de 1901.

La deducción que pudiera obtenerse de esta encuesta es la de que en la naturaleza del niño hay bastantes manifestaciones, más o menos espontáneas, que pueden apoyar el sistema de las recompensas tal como se aplica en las escuelas. El amor al aplauso, el deseo de posesión, el sentimiento de que el esfuerzo y la recompensa deben ser proporcionados, se ofrecen en esta información como votos favorables a la recompensa individual. No obstante, parece mejor apelar a estimular el esfuerzo, a desenvolver la facultad creciente, que el niño manifiesta, para la apreciación y comprensión de la idea corporativa, de colaboración y solidaridad. Nuestras tendencias educativas deberán estar en armonía con la naturaleza cambiante del niño, pero procurando estimular aquellas tendencias más elevadas entre las existentes.

«La herencia», por W. R. Jordan. Abril de 1902.

«Algunas objeciones comunes al Estudio del niño», por Miss Louch. Noviembre de 1902.

Esas objeciones pueden dividirse en dos grupos. Unos dicen que ese estudio es inútil e innecesario; otros lo consideran peor que inútil: perjudicial. Los primeros razonan así: «Yo también he sido niño y sé todo lo concerniente a los niños», o bien: «También yo he tenido niños y los he criado, y debo saber todo lo que pueda decirse de ellos.» Esto equivaldría a decir: «Yo he tenido ojos toda mi vida y estoy familiarizado con su uso y debo, por tanto, conocer todo lo relativo al ojo.» Sin embargo, conocemos poco de ellos, si no les hemos consagrado un estudio especial. Conocernos a nosotros mismos es uno de los problemas más difíciles que nos ha planteado la filosofía. Y recordar lo que hicimos y pensamos cuando éramos niños, no es mucho más fácil. Recordamos muy poco y lo que recordamos es puramente fenoménico.

Otros dicen: «Es inútil, porque no podemos estudiar al niño; no podemos poner su alma bajo un microscopio para analizarla.» Claro está que ningún proceso mental puede ser examinado por medios sensibles; pero la mayor parte de nuestros conocimientos tampoco son adquiridos por los sentidos. Poco es lo que conocemos por propia observación.

Para otros es peligroso despertar la conciencia de sí propio en el niño. Sin embargo, todo aumento de conocimiento es un aumento de conciencia, y del aumento de ésta depende todo progreso del individuo. Bien es verdad que a lo que aluden los objetantes es a una conciencia morbosa, a una idea de sí propio tan exagerada, que todo lo absorba, y limitando el horizonte, no deje observar nada de un modo imparcial, objetivo. Claro está que con esta conciencia morbosa toda observación es inútil. Este es, en efecto, un peligro que hay que evitar.

«El Estudio del niño en relación con el hogar», por el Dr. Kimmins. Noviembre de 1902.

Sugiere las siguientes indicaciones, como

aquellas sobre las que deben insistir los abogados del estudio del niño en el hogar: 1.^a, que el desenvolvimiento mental y moral del niño debe ser objeto de tanta atención y tantos cuidados como su desenvolvimiento físico y su adorno personal; 2.^a, que los padres deben reconocer el enorme influjo del medio sobre los niños pequeños; y 3.^a, que los padres deben hacer los mayores esfuerzos para llegar a ser los compañeros más dignos y deseables de sus hijos.

No parece conveniente aconsejar la introducción de nada que se asemeje a una instrucción sistemática en la primera edad. La instrucción es una cosa muy diferente a la educación, y en algunos casos es de temer que no haya ninguna relación entre ambos. Y, en general, la instrucción viene demasiado pronto, y la educación, demasiado tarde. Todo lo que el niño pequeño necesita es lo que Froebel llamaba «la guía necesaria». En cambio, esta guía debe ser lo más fina y perfecta posible. No podemos prescindir del influjo del hogar y estudiar la educación como cosa aparte. Ese influjo es inevitable y no puede ser neutro: o beneficia o perjudica.

«El «aficionado» en el Estudio del niño», por T. G. Tibbey. Noviembre de 1902.—Se le trata a veces con excesiva dureza. Sin los aficionados, el especialista clamaría en el desierto. Este tiene que dirigirse a los que pueden comprender y desean conocer; y de un verdadero entusiasmo puede proceder la erudición.

«Noticias del Diario de un padre», por R. E. Marsden. Noviembre de 1902.

«Algunos pensamientos sobre la imitación», por J. Bacon. Noviembre de 1902.

«El niño y la desobediencia», por W. Platt. Noviembre de 1902.

«Principios y prácticas en la educación», por H. Holman. Noviembre de 1902.

«Los niños neuróticos», por R. Langdon-Down. Febrero de 1903.

«La ambi destreza», por Q. O. Bevan. Febrero de 1903.

«Narraciones de los niños», por el Profesor S. Levinstein. Febrero de 1903.

«El despilfarro de la inteligencia en la

juventud», por W. Permewan. Febrero de 1903.

«El estudio del niño», por W. B. Drummond. Febrero de 1903.—El estudio del niño ofrece ciertas dificultades y peligros; dificultades que pueden vencerse mediante una cuidadosa preparación biológica, psicológica y pedagógica, y peligros que pueden evitarse mediante tacto, previsión y simpatía.

«El Estudio del niño», por T. S. Clouston. Julio de 1903.—La parte médica del Estudio del niño debe sugerir a los educadores, entre otras, las siguientes consideraciones:

1.^a Todo hecho de la vida del niño está relacionado con y es dependiente de la maquinaria cerebral y de su trabajo, una maquinaria de infinita delicadeza y complejidad. Todo hecho mental debe tener, por consiguiente, su correlación corporal.

2.^a El desenvolvimiento del cerebro sigue ciertas leyes definidas que pueden ser modificadas, pero no alteradas esencialmente por el medio mental y físico y por el proceso de la educación.

3.^a La facultad y la capacidad surgen en un cierto orden y llegan lentamente a la madurez, según su importancia en la lucha por la existencia y en la perpetuidad de la raza.

4.^a Las diversas épocas del desenvolvimiento deben ser tenidas en cuenta en todo proceso científico de la educación.

5.^a La aspiración suprema de la educación debe consistir en promover el desenvolvimiento de todo órgano y facultad corporal y mental hasta el grado de que sean capaces y en estrecha relación mutua.

6.^a Una de las direcciones más útiles de investigación para el paidólogo consistiría en estudiar, con más precisión que hasta aquí, la aparición, el progreso y la relación mutua de ciertas facultades y hechos que tienen, o pueden tener, un gran valor en el proceso educativo; por ejemplo, la facultad imitativa, el sentimiento del humor, la imaginación en relación con el sentido histórico, la rivalidad, las formas especiales de memoria que cada niño

posee, los modos de coordinación del espíritu y los músculos, la facultad descriptiva, etc. Este estudio deberá aplicarse a la educación individual.

7.^a Hay ciertos riesgos en la educación y durante el período educativo de la vida, procedentes de una mala herencia, de enfermedades y sus efectos, que, al presentarse en ciertos niños, deben ser conocidos por los maestros, y que sólo podrá éste precisar mediante conferencias con el médico de la familia.

«Preparación para el Estudio del niño», por C. W. Kimmins. Julio de 1903.

Indica brevemente los conocimientos preparatorios y auxiliares que tienen más importancia para el maestro, especialmente la fisiología y la estadística, a la cual no se ha concedido todavía toda la atención que merece.

«La enseñanza de los niños defectuosos», por Miss James. Julio de 1903.

«Apreciación del número», por R. E. Marsden. Julio de 1903.

«La Adolescencia», por Miss Louch. Julio de 1903.

«La Adolescencia», por J. A. Thomson. Noviembre de 1903.

«El estudio del niño desde el punto de vista médico», por el Dr. Hamilton. Noviembre de 1903.

«La facultad razonadora del niño», por el Rev. C. H. King. Noviembre de 1903.

«El Estudio del niño y el maestro», por Miss Punnett. Noviembre de 1903.

El conocimiento del niño, indispensable para el maestro, puede dividirse en dos partes: general y especial. En la primera comprende Miss Punnett el conocimiento de los principios de Psicología, que debemos considerar como la ciencia fundamental en la educación y también algún conocimiento de la Fisiología. Pero el maestro no debe ser demasiado teórico, no debe conocer solamente estos principios, sino ser también capaz de mostrar o sentir la significación que tienen en su labor; debe psicologizar—valga la expresión—durante toda su labor docente. Estos principios son generales, en el sentido de ser aplicables a todos los espíritus. La segunda ra-

ma de conocimiento, que el maestro necesita, puede ser llamada especial o individual. Debe conocer a los niños como individuos, debe conocer sus gustos, sus aptitudes y sus caracteres. Debe conocer a sus discípulos como conocemos a nuestros amigos, y el conocimiento de los individuos es, probablemente, mucho más importante para él que los principios fundamentales ya referidos.

«La asociación de las ideas en la adolescencia», por W. Boyd. Abril de 1904.

«El Estudio del Niño en América», por Earl Barnes. Junio de 1904.

«La simpatía», por S. Alexander. Junio de 1904.

«El dibujo de los niños», por Miss S. S. Partridge. Noviembre de 1904.

«La vida mental a la edad de los once años», por el profesor J. J. Findlay. Noviembre de 1904.

«Signos de desenvolvimiento», por el Dr. Langdon-Down. Noviembre de 1904.

«Naturaleza y leyes de la fatiga», por Miss M. Drummond. Febrero de 1905.

«La influencia personal del maestro», por el profesor Findlay. Febrero de 1905.

«La memoria ideativa», por W. Boyd. Febrero de 1905.

«La adolescencia», por el profesor Geddes. Febrero de 1905.

«El objeto y el campo del «Estudio del Niño», por el profesor Murheard. Julio de 1905.

Dos causas determinan, principalmente, el que el Estudio del Niño no tenga todo el desenvolvimiento que necesita. La primera es la aceptación de una interpretación demasiado estrecha del campo de acción; la segunda, cierta falta de convicción en cuanto a la solidez de sus bases y a su capacidad para soportar un sistema de educación reformado y verdaderamente científico. La aspiración es nada menos que la fundamentación de una verdadera ciencia de la educación y la revisión de los métodos establecidos, a la luz del nuevo conocimiento. Tal aspiración tenía que ser combatida por la crítica persistente de los defensores de los antiguos métodos empíricos. Y los paidólogos necesitan mu-

cha confianza en sí mismos y en su causa, de la cual depende todo el porvenir de la educación. El principal argumento que se alega contra la posibilidad de una ciencia de la educación, consiste en las dificultades inherentes a la investigación y a la utilización de los datos sobre los cuales se pretende apoyar alteraciones fundamentales en el sistema de la educación. A esto se agrega que, aun cuando las conclusiones paidológicas estuvieran más sólidamente establecidas de lo que están, su aplicación a los problemas actuales de la enseñanza tendría que ser más o menos experimental, y que no tenemos derecho a sacrificar los intereses presentes del niño a un progreso utópico en el porvenir.

Fijando la atención en el nervio del problema, parece indudable que el último argumento indicado sólo puede tener consistencia cuando lo alegan los enemigos sistemáticos de toda reforma de los métodos existentes, y basta a rebatirlo la comprobación de que toda educación debe, por naturaleza, ser más o menos experimental, tratándose solamente de si debemos conducir nuestra experiencia sobre la base del mejor conocimiento que podamos adquirir y de la investigación de una respuesta a una pregunta definida, o si debemos marchar a ciegas por las sendas marcadas por la costumbre, no planteándonos claramente ninguna cuestión, ni procurando comprobar nuestros resultados por otras normas que por las ya pasadas.

«El Estudio del Niño y el maestro», por H. Holman. Julio de 1905.

Describe algunos modos, según los cuales el Estudio del Niño puede servir de auxilio al maestro. Puede servir de guía una indicación de las materias que el maestro puede enseñar en la escuela.

En primer lugar están las lecciones de cosas, que deben darse desde el punto de vista del desenvolvimiento de la raza, como representando el fundamento de la cultura mundial. La raza humana ha sido educada, en primer lugar y en más amplia medida, por lo que se han llamado las «ocupaciones». La experiencia sensible ha precedido siempre al conocimiento. Las lecciones

de cosas llenan un lugar definido y una función en la educación humana y justifican, por lo tanto, la preeminencia que han alcanzado en la escuela moderna.

El lenguaje o expresión sigue al conocimiento, aun cuando en cierto tiempo y sentido le preceda. La expresión no puede llamarse la fuente, sino la extensión del conocimiento. La expresión le proporciona la base de todo desenvolvimiento en la escuela.

La expresión demostró la capacidad del ser humano para desenvolver el lenguaje. Ella dió las líneas generales del adiestramiento y la enseñanza general. Sugirió que las madres, con el conocimiento que tienen del desenvolvimiento natural, deben manejar al niño en la primera fase del desenvolvimiento. El punto de vista de la madre en la educación fué muy importante. Al mismo tiempo que el pedagogo consideraba la escuela como una economía indispensable de la vida colectiva, desde el punto de vista educativo, mantuvo también con energía la profunda responsabilidad de la madre para con el niño desde el comienzo.

En cuanto a la escritura y al dibujo, la Paidología hubo de decir desde el primer momento que se trataba de desenvolvimientos del lenguaje. Son medios de expresión. La escritura, sin embargo, era lo último que había de enseñarse; el aprendizaje de las letras era una abominación desde el punto de vista paidológico. En la primera educación sistemática del niño, todo debe ser dibujo, para desenvolver metódicamente su facultad de expresión.

En cuanto a la lectura, téngase en cuenta que ha de ser una reproducción de la expresión propia. Por eso aprenden a leer pronto los niños de las clases acomodadas. Si los maestros encuentran tantas dificultades para enseñar a leer a los de las clases populares, es porque se limitan a enseñar a leer. Sólo cuando el niño ha dominado su propia expresión, puede dominar la expresión de los demás. Que el maestro atienda, por tanto, al género de lecturas que el niño prefiere. Son éstas las narraciones llenas de vigor, audacia y verosimi-

itud. Las narraciones deben ser catastróficas y llenas de incidentes.

La clave de toda educación está en la razón del niño. Nunca piensa el maestro en adiestrarla y, no obstante, debe ser su aspiración fundamental. Hacer que un niño razone correctamente, no es adiestrar su razón, porque no se le enseña así el nervio del razonamiento, sino solamente a seguir ciertas cosas de un modo sistemático. Se adopta así, como en las disputas de la edad media, solamente las formas externas, la corteza del razonamiento.

En pocas palabras, la Paidología puede ayudar al maestro, ayudándole a ayudarse a sí mismo. Es fácil construir estadísticas, pero es difícil interpretarlas bien. El espíritu del maestro es el que tiene que afrontar y vencer las mil dificultades de la vida profesional cotidiana, y ante ellas, su espíritu cultivado se elevará a leyes y fórmulas cuyo mecanismo y virtualidad debe ya conocer. Una definición tiene poco valor, pero el proceso mediante el cual se ha llegado a ella, sí lo tiene y grande. Pero si el espíritu del maestro no está disciplinado y preparado convenientemente, sobre todo en el dominio psicológico, en sus tentativas y en sus esfuerzos marchará a ciegas.

«La Educación de las niñas», por Miss Findlay. Julio de 1905.

«Esquema de trabajo». Julio de 1905.

«El Estudio del niño por los padres», por el Prof. Earl Barnes. Noviembre de 1905.

«Algunos problemas fisiológicos de la educación», por el Dr. Shuttleworth. Noviembre de 1905.

«El Estudio del Niño y la educación técnica», por Mr. Marsden. Noviembre de 1905.

«Sugestiones para el estudio individual del niño», por el Dr. E. Kirkpatrick. Noviembre de 1905.

«Los niños en la literatura», Marzo y Octubre de 1906, por Miss Innes.

«Los efectos de la humedad sobre los niños», por E. G. Driler. Marzo de 1906.

«La educación de los niños en los primeros cinco años», por Mrs. Kirk. Marzo de 1906.

«El Método de la Naturaleza», por E. Cooke. Marzo de 1906.

«La Inspección médica de los escolares», por Walter R. Jordan. Julio de 1906.

«La reforma de las escuelas de párvulos», por A. S. Byett. Julio de 1906.

«Los cambios en la letra durante la adolescencia», por W. Boyd.

«El sentido del color en los niños», por Will S. Monroe. Marzo de 1907.

Conclusiones: 1.^a Las diferencias entre ambos sexos no son muy pronunciadas; pero las niñas, en su conjunto, sobrepujan a los niños en su habilidad para distinguir y denominar correctamente el nombre de los colores espectrales, y la superioridad femenina es más pronunciada a la edad de los cinco y los seis años que a los tres o cuatro.

2.^a La habilidad para reconocer y denominar los colores espectrales aumenta con los años, aun cuando en varios casos, esa habilidad fué inferior a los seis años que a los cinco.

3.^a El rojo es el color que mejor se reconoce y se nombra en todas las edades y ambos sexos; después el azul, y en tercer lugar, el violeta.

4.^a El anaranjado y el violeta son los que con menos frecuencia se reconocen y denominan correctamente.

5.^a El rojo es el color que gusta más a los niños y el que más usan en las combinaciones de colores; después, el azul.

6.^a Los niños reconocen los colores mucho más correctamente que los nombran. Esta conclusión coincide con las afirmaciones de Baldwin, pero contradicen los de Preyer y Binet.

9.^a En todas las edades se marca la preferencia por los colores puros sobre las sombras y medias tintas.

10. Los niños conocen antes y mejor el blanco y el negro que los colores espectrales.

12. Las diferencias individuales son muy pronunciadas.

«La infancia y la escuela», por Kate Palmer. Marzo de 1907. Se plantea el problema de si los niños menores de cinco años deben asistir a la escuela.

«El desenvolvimiento reciente del estudio del niño en los Estados Unidos», por T. L. Smith. Marzo de 1907.

«La Memoria», por M. Drummond. Julio de 1907.

«El Desenvolvimiento del cerebro mediante el juego», por G. Arrowsmith. Julio de 1907.

«El Estudio del niño en Polonia», por A. Grudzinska. Julio de 1907.

«Significación y función educativa del Mito», por J. Davidson. Noviembre de 1907.

«El estudio del niño en relación con la preparación de los maestros», por Alex Morgan. Octubre de 1908.

El estudio del niño comprende:

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

2.º Un conocimiento del espíritu, su naturaleza y modos de acción, las leyes que regulan su crecimiento y desenvolvimiento y sus relaciones con las actividades nerviosas.

3.º Un conocimiento de la naturaleza moral y espiritual; las leyes que regulan su crecimiento y desenvolvimiento, y sus relaciones con las actividades nerviosas.

«El Juego», por Beresford Kingsford. Octubre de 1908.

«Las afasias de la infancia y la higiene pedagógica», por C. J. Thomas. Enero de 1909.

«La Educación y la Conciencia social», por el Rev. A. W. Parry. Enero de 1909.

«Algunos resultados de una investigación referentes a las horas del sueño, entre los niños de las escuelas elementales de Inglaterra», por Miss Alice Ravenhill. Enero de 1909.

«Los *Tests* mentales de Binet. Lo que son y lo que puede hacerse con ellos», por W. H. Winch. Febrero, Marzo, Abril y Junio de 1915.

«Los *Tests* mentales», por Cyril Burt. Febrero de 1915. Pide un esquema de cuestionario de trabajo, que sea aceptado por las diferentes sociedades y los diversos investigadores, con objeto de que haya un elemento de unificación y una colaboración

verdadera entre los cultivadores de la Paidología.

«La relación entre la experiencia y la imaginación en las narraciones de los niños», por Q. Q. Webber. Marzo de 1915.

«El alcance y los métodos de la educación experimental», por James Drever. Abril de 1915.

Los problemas que una pedagogía experimental debe investigar especialmente son cuatro.

1.º El desenvolvimiento del niño por medio de la educación e independiente de la educación, hasta donde pueda ser atendido experimentalmente. En esto podemos incluir la observación científica y el tratamiento estadístico de los datos.

2.º Las diferencias individuales de los niños con el influjo que han de ejercer en el proceso de la educación.

3.º Los *tests* mentales, incluyendo los *tests* para la inteligencia general; los *tests* de Binet, etc., cuando se usan al servicio de un fin educativo.

4.º Los procesos, los estudios y los métodos escolares.

«Las preguntas de los niños», por William Boyd. Mayo de 1915.

El autor ha recogido las preguntas que le hizo su hijo desde los dos hasta los seis años de edad, como material muy importante para el estudio del vocabulario infantil y de la estructura de las sentencias.

En este artículo indica algunas de las consideraciones generales que se derivan de los datos acumulados. Hasta los cuatro años, el número de preguntas va en aumento, y desde esa edad, hasta los seis, en disminución.

«Una experiencia del método Montessori», por C. W. Kimming. Mayo de 1915.

Refiere los excelentes resultados que ha dado el método Montessori, aplicado en la escuela de Sway, en Hampshire. Anima a otros maestros a hacer la misma experiencia.

«Sugestiones para el estudio y para la práctica». Mayo de 1915.

«La primera lección de una madre a su hijo», por Mrs. Alys Lucas. Mayo y Junio de 1915.

«Un llamamiento a la cooperación en las investigaciones», por Cyril Burt. Junio de 1915.

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y EL MAESTRO (1)
por el profesor D. Juan Vicente Viqueira.

(Continuación.)

IV

MEMORIA.—PENSAMIENTO.—FANTASÍA

Memoria.

1. *Concepto de la memoria.*—Las *impresiones* que hemos tenido en nuestra conciencia dejan tras sí una huella. Estas huellas dan lugar a dos fenómenos diferentes. Podemos volver a tener presente una representación pasada (una impresión pasada); pero que ahora no está producida por el funcionamiento de algún sentido. Esta representación de un objeto, que ha sido una impresión de nuestros sentidos, es lo que llamamos una *imagen*, y en el lenguaje corriente, un recuerdo. Además, las *huellas* dejadas por una representación antigua pueden ponerse de relieve, no en el recuerdo, no en el surgir de una imagen, sino en lo que llamamos el *reconocimiento*. En este caso tenemos una impresión sensorial nueva; pero nos damos cuenta, por un cierto modo de estar modificada, de que esta impresión la tuvimos otra vez; que no es, en cierto modo, nueva; que tiene lo que los psicólogos llaman la *cualidad de lo conocido*. A estas dos formas de hacerse valer en la conciencia las representaciones, las impresiones, pasadas, las llamamos *memoria*, y distinguimos, respectivamente, *memoria de reproducción* (tenemos una imagen presente, reproducida), y *memoria de reconocimiento* (tenemos una impresión que consideramos como conocida, como ya tenida).

2. *Memoria de reproducción.*—En general, se cree que la representación reproducida es una copia de la impresión que tuvimos anteriormente y que ahora *recor-*

damos. Pero no es así. Ya la primera idea que podemos formarnos de ello en un atento examen nos indica que la naturaleza de la representación es toda otra. Está llena de lagunas, es mucho más débil que la impresión y, además, está alterada de varios modos.

Ahora es preciso indicar de qué modo, en virtud de qué leyes surge esta representación en la conciencia. Dicho surgir es debido quizá al solo factor que indicaremos en seguida: la *asociación*. He aquí en lo que consiste. Cuando hemos tenido en la conciencia, repetidamente, dos impresiones seguidas o a la vez, es decir, juntas de algún modo, éstas se enlazan de manera que, al presentarse una de ellas en la conciencia, surge la otra también. O lo que es lo mismo: una de ellas trae la otra a la conciencia. Así, al tener presente la impresión de un sombrero, se presenta en la conciencia la representación de un hombre que lo lleva puesto o de un amigo que suele llevar el sombrero que nos representamos; o al tener presente la representación de un retrato, recordamos la persona a quien representa. Este enlace de las representaciones, en virtud del cual entran en la conciencia, se llama asociación. Se han distinguido varios tipos de enlaces, es decir, de asociaciones. Se llegaron a citar hasta cuatro: por *semejanza*, por *contraste*, por *sucesión* y por *coexistencia*. Que estos cuatro tipos permiten una reducción a dos, es claro. La semejanza formaría uno de ellos. El contraste es la oposición de dos representaciones. Pero esta oposición es debida a que estas representaciones se ofrecen como términos finales, extremos de una serie, y ocupan, además, una posición particular, en la serie que hace que en el uso corriente de nuestra experiencia los hayamos, por esta posición característica, traído repetidamente a la conciencia. Por lo tanto, hay aquí *contigüidad* (G. E. Müller). El primer grupo, pues, sería el de la asociación por semejanza. La *sucesión* y la *coexistencia* son sólo dos formas de una asociación por *contigüidad*. Las representaciones son *contiguas* en el tiempo y en el espacio.

(1) Véase el número 668 del BOLETÍN.

Así, pues, todas las leyes de la asociación se reducen a dos: A), asociación por *semejanza*, y B), asociación por *contigüidad*. Los psicólogos han intentado llegar a una más grande simplificación; pero esto no parece posible.

Según algunos psicólogos, hay, hoy por hoy, otro segundo factor que tener en cuenta en la reproducción de representaciones: la *perseveración* o la *tendencia perseverativa*. Notamos que hay ciertas representaciones que no nos dejan, que vuelven por sí a la conciencia. Así sucede a veces, después de haber oído música, que ciertos temas surgen y surgen, aun contra nuestra voluntad, cuando no hay un enlace asociativo con nuestras representaciones presentes. Lo mismo sucede con ciertas palabras, después de una conferencia; con ciertas imágenes, después de un trabajo. La fatiga favorece en extremo este fenómeno. Además de los casos que hemos citado, en que aparece de un modo tan llamativo, existen otros en que es más difícil de comprobar. Podremos agruparlos todos bajo el nombre de *ocurrencias*. Por ejemplo: durante un paseo, y sin relación aparente con las representaciones del momento, surge una imagen lejana de nuestra vida. Todos estos fenómenos se llaman fenómenos de *perseveración*, y se habla de una *tendencia perseverativa* de las representaciones. El hecho de la perseveración es evidente; pero no así su explicación, acerca de la cual discuten hoy los psicólogos. Ya Herbart lo había observado, y lo explicaba diciendo que la representación surgía por su propia fuerza. A este punto de vista se unen realmente hoy los que opinan que la representación surge porque faltan los obstáculos que impedirían que esto sucediese. Lo más verosímil es que existen factores asociativos inconscientes, que traen las representaciones a la conciencia, y que esto es principalmente favorecido, en ciertos casos, por el estado de las huellas de la memoria, correspondientes a determinadas representaciones.

3. *El reconocimiento*.—En el reconocimiento no se trata más que de una nueva

coloración de la representación presente. La *impresión* presente tiene un carácter de antigüedad. ¿De dónde le viene? No podemos pensar que de representaciones reproducidas que se hallen en la conciencia. Pero puede venir de huellas que se despiertan y dan, en unión con la impresión actual, una resultante que la acompaña, que se llama *la cualidad de lo reconocido*. A este proceso, llaman unos *asociación simultánea*, y otros, mejor, pues la diferencia y la asociación sucesiva es grande, *asimilación*.

Esto constituye el núcleo de todo reconocimiento. Cuando se presenta así, lo llamamos reconocimiento indeterminado. Pero es evidente que hay una porción de casos en que, además de la impresión de lo reconocido, que se presenta lo primero, el reconocimiento incluye el saber dónde, cómo, en qué tiempo hemos visto el objeto reconocido, o lo que es lo mismo, cuándo y en qué circunstancias hemos tenido la impresión que ahora está en la conciencia. En este caso, se llama al reconocimiento, determinado. Sucede así, porque la asociación interviene en una forma que G. E. Müller ha llamado *sustitución*. Sea un complejo de representaciones originario, $a - b - c - d$, en las que a es el objeto visto, y las demás ($b - c - d$), las representaciones de otros objetos, de lugares, en que éste estaba. Ahora tenemos una impresión a' del objeto; ésta despierta la huella a , pero ésta sólo da la coloración de lo *ya visto*. Ahora bien: puede suceder que a' sustituya en el complejo, así modificada, a a , y despierte, por asociación, a $b - c - d$. Entonces tendremos el reconocimiento determinado.

4. *Métodos*.—Como tratamos aquí de un nuevo dominio de la conciencia, conviene nos demos cuenta de cuáles son los métodos experimentales que se emplean para su investigación. Son éstos muy numerosos y es imposible exponerlos todos. Por esto nos limitamos a indicar el más perfecto y complicado. Entendido éste, todos los restantes pueden manejarse. El método que voy a exponer es el de las *coincidencias*, ideado por G. E. Müller.

Su nombre se hará claro por la explicación que va a continuación:

En los experimentos de memoria es preciso tener en cuenta: *A)* La fijación en la memoria del material. *B)* El examen de las asociaciones formadas en dicha fijación, si se trata del estudio de las asociaciones. Si se trata del estudio del reconocimiento, se sustituye por el del examen de las huellas que sirven de base a éste. Por consiguiente, en el método hemos de considerar los dos momentos.

La fijación.—Es preciso que las condiciones en que el material se fija sean absolutamente conocidas. Es decir, que tengamos conocimiento de las condiciones del proceso psíquico que vamos a investigar, lo que, como vimos, es preciso para el experimento. Así, será necesario elegir el *material* de un modo conveniente. Si el material elegido para aprender de memoria es de diversas cualidades, y para unos existe mejor memoria que para otros o existen asociaciones fortuitas, nada seguro podemos concluir. Por ejemplo, si empleamos una poesía, los factores de las asociaciones, de la melodía, del ritmo, del conocimiento de dicha poesía, influirán en el resultado, y de un modo que no conocemos. Por esto se ha ideado el emplear un material uniforme que no ofrezca inconvenientes. Se ha recurrido a las sílabas y a los números, sometiéndolos a ciertas reglas. Se toman, por ejemplo, series de sílabas sin sentido, en las que se evitan las consonancias, las aliteraciones, etc. Estas series se han de leer sin ritmo, o verse de cierto modo.

Es preciso determinar bien las condiciones de *fijación*. Es preciso que a cada sílaba corresponda el mismo grado de atención, el mismo tiempo de ser vista, leída u oída. Para esto se han imaginado diversos aparatos. El más sencillo es el de G. E. Müller. Consiste en un tambor giratorio, sobre el que se hallan las letras, y cuya velocidad es constante. Delante del tambor se halla una pantalla con una pequeña abertura, a través de la cual se ve la sílaba, una sola de cada vez. Las sílabas se exponen así las veces que sea preciso

para el fin propuesto. Son leídas, vistas, pronunciadas, etc. Después de la exposición, pasado un tiempo que de antemano se fija, se procede a examinar las asociaciones.

Examen de las asociaciones.—Para esto necesitamos de nuevo otros dispositivos. Los aparatos que vamos a emplear son: *a)* Un cronoscopio de Hipp. *b)* Una pantalla de caída. *c)* Un prisma para exponer las sílabas u otro aparato análogo. *d)* Una llave de boca. El cronoscopio de Hipp es un reloj que marca milésimas de segundo, y que se pone en marcha cuando una corriente eléctrica deja de pasar por un pequeño electroimán, que sostiene el áncora y se detiene cuando la corriente pasa de nuevo. La pantalla de caída, como su nombre lo indica, es sólo una pantalla que cae cuando se desea. Su mecanismo consiste simplemente en un electroimán que la mantiene sostenida en un bastidor mientras pasa por él la corriente. Al caer, corta el circuito mediante un contacto que existe en su base. El prisma para exponer las sílabas es un prisma de madera, que tiene el número de caras que se desee para fijar en ellas las sílabas que se han de ver detrás de la pantalla. Éste puede ser sustituido por otros medios de exposición, como se comprenderá fácilmente. Dichos aparatos se hallan enlazados del modo siguiente para el examen de las asociaciones: detrás de la pantalla de caída se halla el prisma, donde están fijadas las sílabas. La pantalla se halla enlazada de tal modo con el cronoscopio, que, cuando cae y abre el circuito, éste comienza a andar. El sujeto del experimento se sienta delante de la pantalla y sujeta en la boca una llave de boca. Se trata de una palanca que tiene una punta de marfil y cierra y abre la corriente del cronoscopio. Cuando cierra la corriente, el cronoscopio comienza a andar. He aquí cómo sucede la prueba: El experimentador, al dar la voz de atención, abre el circuito de la pantalla y ésta cae. El sujeto sometido a experimento ve la sílaba, y el cronoscopio comienza a marcar el tiempo de asociación. El sujeto, naturalmente, ha de pronunciar la sílaba asociada

con la que aparece en el prisma (o en otros casos *reconocerla*). En el momento que reacciona, cierra el contacto con la llave de boca y el cronoscopio se detiene. El tiempo de asociación o reconocimiento queda así medido.

Los datos así obtenidos son los tiempos de asociación o reconocimiento y las respuestas del sujeto. Estas últimas pueden ser o falsas (dudosas y verdaderamente falsas) o verdaderas. Así, pues, tenemos casos verdaderos y casos falsos y sus tiempos.

5. *Tipos de memoria.—Su importancia para el aprendizaje.*—El psiquiatra francés Charcot halló que cuando trataba alguien de representarse la palabra, una palabra cualquiera, sucedía esto de diferente modo, según el individuo. Unos veían la palabra interiormente, otros la oían, otros la pronunciaban. Así, pues, había diferentes *tipos* de memoria. Llamó a los unos visuales, a los otros auditivos, a los otros motores. Claro es que lo que sucede con la palabra sucede con el resto de nuestras representaciones. Nuestra experiencia corriente nos enseña que hay individuos que recuerdan predominantemente la música, las melodías; otros, las fisonomías, los paisajes. Igualmente, es claro que se pueden añadir a los tipos de Charcot los olfativos, los gustativos, etc. El escritor Zola era un tipo, como lo probó N. Vaschide, olfativo. Recordaba, por ejemplo, los olores de las diferentes plazas, de las calles, etc., de París.

¿Qué importancia tiene esto para la Pedagogía? Parece, a primera vista, que en la fijación del material que se desea retener, ya que la diferencia de los tipos es clara, se ha de considerar el tipo de los sujetos. Se trata, por ejemplo, de las enseñanzas de lenguas; se deben presentar las palabras de diferente modo para cada tipo: para unos, leídas; para otros, vistas, etcétera. Ahora bien; esto supone que el tipo es constante. Pero los experimentos muestran ya que el tipo varía en ciertas condiciones y que es educable; que en ciertos casos un auditivo fijara visualmente, aunque no con tanta facilidad, y que su

visualidad se educa. Desde este punto de vista, ha hecho notar acertadamente Münsterberg, que si la educación trata de desarrollar en grado máximo las capacidades de un individuo, es preciso no darle el *material* en el tipo que le corresponda solamente, sino tratar de que sea capaz de fijarlo y reproducir o reconocer de todos los modos posibles. Será, pues, esto uno de los aspectos de la educación de la memoria.

6. *Sinestesias y diagramas.*—Indico aquí dos hechos importantes para el maestro: las sinestesias y los diagramas. Las sinestesias consisten en que una representación de un sentido despierta la representación de otro sentido diferente, y esto, en virtud de una semejanza que no parece existir en realidad. Hablamos a menudo de colores fríos, de colores chillones. Este mismo hecho lo hallamos de un modo muy llamativo en la *audición coloreada*. Para las gentes que la tienen, que son muy numerosas, los sonidos, las tonalidades, las letras, los días de la semana, los meses, las estaciones, las personas conocidas de ellas, los números, les evocan un color fijo y determinado. Se cuenta que un individuo, al oír la overtura Freischutz o la sinfonía en do menor de Bethoven, se sentía cegado por una gran luz blanca que se presentaba en él al oír la tonalidad de do mayor, y que le obligaba a cerrar los ojos. El músico Listz rogaba a menudo a su orquesta que tocara *más rojo* o *más violeta*. ¿Cuál es la base de este fenómeno? Primeramente, en cuanto a ciertos casos, Flournoy ha hecho notar que se trata de una *asociación afectiva*; es decir, que lo común entre las representaciones es sólo el sentimiento que despiertan en el sujeto, que constituye, por lo tanto, el lazo de unión entre ellas y que despierta la representación reproducida. Además, en otros casos, es posible que la disposición idéntica de dos series (los colores y los días de la semana, los siete colores y los siete días) permita que se establezca una asociación entre ellas, en virtud de dicha semejanza *formal*. De todos modos, las sinestesias necesitan, para presentarse en el individuo, de una disposición especial.

Los diagramas son fenómenos análogos a las sinestesias. Los números, los meses, las estaciones, los hechos históricos despiertan en el individuo que los padece una representación espacial, mejor dicho, una figura determinada donde, se ven aquéllas dispuestas de algún modo. Hay individuos que tienen varios diagramas. Estos pueden cambiar y nacer durante la vida. La explicación de estos fenómenos es análoga a la de las sinestesias.

Lo mismo las sinestesias que los diagramas, deben ser conocidos por el maestro. No sólo él, sino también sus discípulos, pueden poseerlos, y no se han de tomar ni de ordinario como anomalías ni como una regla general.

7. *La evolución de la memoria y el problema del testimonio.*—La memoria se presenta primeramente en el desarrollo del individuo en la forma de memoria de reconocimiento, la más sencilla. Ofrece en la vida humana una evolución con su máximo a los 25 años. Es importante que tengamos en cuenta ahora el problema del testimonio, que tan íntimamente va unido con el desarrollo de la memoria, aunque incluye otros factores. El testimonio de un individuo o su afirmación de haber visto u oído alguna cosa, depende, aparte de su valor moral y de su resistencia a toda sugestión, de la extensión y la seguridad de su memoria. Un individuo, con la mejor buena fe, puede, o verse obligado a no poder asegurar nada, o a asegurarlo y equivocarse totalmente. En el niño, el factor de la sugestión es inmenso, y dado que el testimonio es suscitado por preguntas (del juez, por ejemplo), estamos expuestos al gran peligro que estas preguntas, si están mal dirigidas, acaben por modificar lo que aun se mantenía firme en la memoria. Las transformaciones y modificaciones que un recuerdo tiene con respecto a lo recordado, son mayores cuanto menor es el desarrollo mental del individuo. En ciertos casos patológicos, el valor del testimonio es nulo. Se han hecho repetidos experimentos, que han mostrado cuán peligroso es fiarse sin más ni más del testimonio de una persona veraz. Recorde-

mos aquí que, con respecto al testimonio infantil, se ha podido concluir de ellos que éste tiene un valor escasísimo.

(Continuará.)

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA (1) por José Pedro Segundo.

Contenido del curso y concepto de la Historia Literaria.—Cualquiera que sea la definición adoptada, y aun atendiendo los reparos del Sr. Rafael Altamira, que pretende no sea excluido *lo feo* como elemento eficazísimo de la obra literaria (2), las asignaturas que figuran en nuestros programas universitarios con el título general de «Literatura» abarcan en conjunto el estudio de la Estética y la Historia Literaria. La primera es una disciplina esencialmente filosófica, especial y parasitaria, si podemos expresarnos de este modo, pues vive o ha vivido adherida, en lo que tiene de fundamental, a todos los grandes sistemas metafísicos; mientras la segunda, sin duda más vasta, es una rama del conocimiento perfectamente individualizada y limitada, y capaz, por lo tanto, de formar por sí misma una asignatura independiente y frondosa.

No ha faltado, sin embargo, quien se atreva a negar el carácter autónomo de esta última, alegando que ella no es más que una simple provincia, todo lo extensa e importante que se quiera, del vasto reino de la Historia. En ese sentido, nadie más terminante que el Sr. Gustavo Lanson, el notabilísimo profesor de la Universidad de París, en su artículo sobre la «Historia Literaria» (3). Oigámosle: «La historia literaria es una parte de la historia

(1) Extractos del trabajo leído el 16 de Mayo de 1913 en el concurso de oposición para optar a la cátedra de aquella asignatura en la Universidad de Montevideo y publicado en los números 1-18, tomo XIII de los *Anales de Instrucción primaria*, de Montevideo.

(2) *Psicología y Literatura*, por R. Altamira: Artículo sobre La Definición de la Literatura.

(3) E. Borel: *Del Método en las Ciencias*: 2.ª serie. Artículo citado.

de la civilización». Y agrega, más adelante, sustituyendo por «universal», todo lo que en él se refiere a la literatura francesa: «La literatura general es un aspecto de la vida universal; ella ha registrado en su extenso y rico desenvolvimiento todo el movimiento de ideas y sentimientos que dimanaban de los hechos políticos y sociales, o se depositaban en las instituciones, así como toda esa vida interior y secreta de sufrimientos o ensueños, que no ha podido realizarse en el mundo de la acción. Nuestra función superior es conducir a los que leen a reconocer en una página de Montaigne, en una obra de Corneille, y hasta en un soneto de Voiture, momentos de la cultura humana, europea o francesa. Como toda la historia, la historia literaria se esfuerza por alcanzar los hechos generales, desprender los hechos representativos y señalar el encadenamiento de unos y otros».

A pesar de la rigurosidad de estas afirmaciones, no nos alarmemos demasiado prestamente. Algunos párrafos más adelante, el propio autor va a decirnos que «hay diferencias importantes». «El objeto de los historiadores es el pasado, un pasado del cual sólo subsisten indicios o restos, con ayuda de los cuales se reconstruye la idea de él. Nuestro objeto es el pasado también, pero un pasado que permanece: la literatura es, a la vez, del pasado y del presente. El régimen feudal, la política de Richelieu, el impuesto de lasal, Austerlitz, son el pasado desaparecido que nosotros reconstruimos. El *Cid* y *Cándido* están siempre ahí, los mismos que en 1636 y 1759, no como legajos de archivo, ordenanzas reales o cuentas de un edificio, en estado fósil, muertos y fríos, sin trabazón con la vida de hoy, sino como cuadros de Rembrandt y de Rubens, siempre vivos y dotados aún de propiedades activas, conteniendo para la humanidad civilizada posibilidades inagotables de excitación estética o moral»... «Resulta de aquí que, del inmenso cúmulo de textos impresos, nos pertenecen especialmente aquellos que por el carácter de su forma tienen la propiedad de determinar en el lector evocacio-

nes imaginativas, excitaciones sentimentales, emociones estéticas. Por esta razón nuestro estudio no se confunde en los otros estudios históricos, y la historia de la literatura es otra cosa que una pequeña ciencia auxiliar de la historia».

No han sido más dichosos tampoco los intentos de someter la historia literaria a los métodos y procedimientos de las ciencias naturales. La inusitada embriaguez que el extraordinario desenvolvimiento de estas ciencias durante el siglo XIX produjo, casi sin excepción, en todas las mentes europeas, no podía menos de alcanzar a algunas inteligencias literarias; y, especialmente, en Francia, viéronse pensadores aplicados a aquella adaptación, esperando obtener para la historia de la literatura la misma solidez del conocimiento científico, que excluyera lo arbitrario de las impresiones del gusto y el *a priori* de los juicios dogmáticos. No obstante, el extraordinario talento de los dos más grandes propagadores—Taine y Brunetière—de la aplicación de los métodos científicos a nuestra asignatura, pasado aquel fervor *cientifista*, pudo verse que la decisión de remedar las operaciones o emplear las fórmulas de las ciencias físicas o naturales, les condenaba a deformar o a mutilar la historia literaria. No es este el momento de detenernos en la exposición y la crítica de aquellos sistemas, por otra parte demasiado conocidos; pero puede decirse, en resumen, que «ninguna ciencia se construye sobre el patrón de otra; su progreso radica en su independencia recíproca, que les permite someterse cada una a su objeto. La historia literaria, para tener algo de científica, debe comenzar por vedarse toda parodia de las otras ciencias, cualesquiera que sean» (1). «Lejos de aumentar el valor científico de nuestros trabajos —agrega el propio Sr. Lanson—, el empleo de las fórmulas científicas lo aminora, porque éstas son en aquéllos a modo de cuadros engañosos: traducen, con una precisión brutal, conocimientos por naturaleza imprecisos, y, por consiguiente, los

(1) E. Borel: Ob. y loc. cit.

falsean»... «Más científica será, realmente, la actitud de los literatos que, sin pretender construir nada sobre el tipo de otra ciencia, no hayan cuidado más que de ver bien los hechos de su dominio, y de hallar las expresiones que caen dentro de ellos: y he ahí por qué nuestros verdaderos maestros son Sainte-Beuve y Gastón París. Lo único que nos falta tomar de la ciencia, como escribía Federico Rauh (1), «no son tales o cuales procedimientos.., sino su espíritu... Nos parece, en efecto, que no hay ciencia, nada de método universal, sino más bien una actitud científica universal... Se ha confundido durante mucho tiempo con el espíritu científico mismo el método de tal ciencia, en razón de los resultados precisos a que ella conducía, y las ciencias del mundo exterior han llegado a ser así el único tipo de la ciencia. Pero la unidad de las ciencias físicas y de las ciencias morales no es más que un postulado... Hay, no obstante, una actitud del espíritu con respecto a la naturaleza que es común a todos los sabios». *Una actitud del espíritu con respecto a la realidad*, he ahí lo que podemos tomar de los sabios; traslademos a nosotros la curiosidad desinteresada, la probidad severa, la paciencia laboriosa, la sumisión al hecho, la dificultad en creer, en *creernos* tanto como a los otros, la incesante necesidad de crítica, de intervención y comprobación. Yo no sé si entonces formaremos ciencia, pero estoy seguro de que siquiera haremos una historia literaria que no sea el teatro de todas las fantasías, el campo de batalla de todas las pasiones, ni el refugio también de todas las perezas» (2).

Finalmente, lo que se puede obtener de verdad en los estudios de literatura, ¿merece el trabajo de alcanzarlo y difundirlo? «Esta es una duda que se les presenta a muchos. La contestación de Montaigne me satisface: si no estamos hechos para

alcanzar la verdad, nuestra misión es buscarla. Mas el oficio de hablar de las obras de otros sería bien poco noble si al final de nuestro esfuerzo no hubiera, al lado del placer que experimentamos, un poco de verdad que comunicar. Para el profesor de literatura, en particular, la enseñanza sería una truhanería o una hipocresía, si cada cual de nosotros sólo enseñase su fantasía o su dogma. Hay una parte de la literatura que no se enseña, y nosotros no podemos más que decir a nuestros estudiantes: «Leed, sentid, reaccionad con el autor. No queremos sustituir vuestras reacciones con las nuestras; pero nosotros os enseñaremos lo que es materia de ciencia, y, por consiguiente, de enseñanza; nosotros os comunicaremos todo ese lote de verdades relativas e imperfectas, pero precisas y comprobables—historia, filología, estética, estilística, rítmica—, todas esas ideas dependientes de un saber exacto, que pueden ser las mismas en todos los espíritus, y que os darán los medios de afinar, rectificar, enriquecer vuestras impresiones de ver más cosas y más profundamente en las obras maestras que se leen constantemente. Nosotros os pondremos de manifiesto cómo se obtiene ese saber exacto, y os daremos los medios de trabajar para aumentarlo, si ese es vuestro gusto, o siquiera para apreciar lo que vale, para servirse de él sin menospreciarlo ni enaltecerlo» (1).

Una última cuestión. Este concepto, tan rigurosamente *científico*, del estudio de la historia literaria, que el Sr. Lanson ha practicado e instaurado con éxito en las universidades francesas, ¿no excluye el ejercicio o conocimiento de la crítica? ¿Existe, o no, alguna relación entre estas dos actividades que corrientemente tenemos por análogas, cuando no idénticas?— Van pasando los tiempos en que, pagándonos demasiado de los términos de *ciencia* y de *arte*, aplicados respectivamente a una y a otra (la historia: es una ciencia, decimos; la crítica: un arte, afirmamos), resolvíamos, con muy singular ligereza, la cuestión de analogía o de semejanza entre

(1) Federico Rauh, catedrático de la Universidad de Tolosa, después profesor adjunto de la Sorbona (Facultad de Letras de París). Dictaba el curso de Filosofía. Muerto en 1909, a los 49 años de edad. Tiene, entre otras, una obra sobre Pascal.

(2) E. Borel: Ob. cit. en varios lugares.

(1) E. Borel: Ob. y Art. cit.

estas disciplinas, sin curarnos un ápice que ambas se aplican, sin duda, y en último término, a un objeto común: el estudio de las obras literarias. Cualesquiera que sean la seriedad o la suerte de la tentativa del Sr. Lanson, para adaptar al estudio de la literatura el rigor del procedimiento científico, en una forma análoga (y acaso inspirada por ella) (1) a la reforma realizada en los conocimientos históricos por el señor Ch. V. Langlois, que es actualmente en Francia el historiador más *científico*, aquel primer principio de confusión entre ambas asignaturas parece agravarse particularmente, puesto que si de tan señalados intentos algo queda, incorporado, como un progreso, al acervo del común saber de la humanidad, será el método de los investigadores, y éste no ha alcanzado a invalidar la objeción penetrante y acertada del Sr. A. France, cuando dice: «La historia no es una ciencia, es un arte. En ella no se triunfa más que por la imaginación (2). Por otra parte, y como para acentuar de este lado la misma confusión en la concepción señalada, están presentes, perfectamente, las tentativas de Villemain, Sainte-Beuve, Taine y Brunetière, para dar una base científica al *arte de la crítica*, hasta ese último y presuntuoso ensayo, en que el Sr. E. Hennequin no ha hecho más que repensar, a veces con muy mediano acierto, las ideas, ya conocidas, de sus predecesores.

A pesar de todo esto — y sea dicho en elogio del Sr. Lanson — no obstante tan frecuentes interferencias o recíprocas conmixiones, puede delimitarse con una precisión bastante apreciable la tarea, a menudo coincidente, del historiador y del crítico literario. Si la historia es el conjunto de las manifestaciones de la actividad y del pensamiento humanos, considerados en su sucesión, en su desenvolvimiento y en sus relaciones de conexión y dependen-

cia (1), la aparición de una obra cualquiera de arte, y particularmente la de una obra literaria, aparte su significación estética que es especial, es un hecho común de los que entran corrientemente en el conjunto de la historia. Lo más racional, pues, sería considerar el hecho artístico o literario, producto, a la vez, de la actividad y el pensamiento del hombre, como formando parte de la trama inextricable de los acontecimientos humanos, entre los que sería una consecuencia, al mismo tiempo que una causa; pero esa historia no existe, ni acaso se escribirá nunca, puesto que es sólo un ideal, por dificultades de información, de apreciación y de elaboración, el reconstruir en la serie de los tiempos la vida entera de la humanidad. Constriñéndose a empresas menos ambiciosas, pero tal vez más adaptables a la utilidad humana, hemos abandonado el intento de hacer una historia general; y ubicándonos en puntos de vista particulares, según la conveniencia o el interés de cada cual, nos hemos aplicado a desentrañar, del total conjunto, los hechos especiales — militares, políticos, artísticos, religiosos, económicos — que han dado nacimiento a otras tantas historias particulares. Este trabajo de clasificación, de agrupación, de coordinación y de síntesis constituye la tarea propia del historiador. «La historia de un período, de un grupo de hechos cualesquiera, no existe verdaderamente sino cuando los hechos han sido reunidos, coordinados, y presentados en sus relaciones mutuas de dependencia, de manera que se pueda hacer comprender su nacimiento y su desarrollo, y demostrar cómo de un estado de cosas que existió en una fecha determinada, resulta en fecha posterior otro estado de cosas parecido o diferente» (2).

Con ayuda de la crítica histórica y demás medios auxiliares que no son más que un freno contra los impulsos irreflexivos del espíritu o las creaciones de la imaginación, podrá el historiador intentar la tarea ardua y difícil de la construcción histórica,

(1) Puede verse P. Leguay: *Universitaires d'aujourd'hui*. Artículos sobre los Sres. Langlois y Lanson.

(2) *Le jardin d'Épictète*, págs. 140 y 141, ed. Calman-Lévy. — Puede hallarse esta misma idea más ampliada y fundada en A. Fouillée: *La réforme de l'enseignement par la philosophie*. Chap. II.

(1) Véase E. Borel: *Del Método en las Ciencias*. «Historia», Art. por G. Monod.

(2) E. Borel, ob. cit. Art. de G. Monod.

sin peligro de las temibles deformaciones subjetivas. Tendremos así que en esa obra metódica y prudente, el historiador, valiéndose legítimamente de la historia general o extraartística, determinará, entre otras cosas, la posición del autor o la obra en la evolución general de su época; con un conocimiento de historias especiales, historia del arte, historia literaria, señalará el lugar de ambos en el espíritu de su tiempo; apreciará, en cuanto es posible, las diversas influencias que han debido obrar sobre un autor, aparejando en él tales peculiaridades o defectos; inquirirá en las propias obras, en las lecturas que haya hecho, en su correspondencia y en el testimonio de sus contemporáneos, la formación de su espíritu como la evolución de su carrera literaria; pesará, en cuanto pueda ser apreciable, las influencias de toda índole—, generales, nacionales, locales, domésticas, personales — bajo cuya presión debieron componerse las obras y que ocasionaron, innegablemente, tales o cuales consecuencias; constatará, lo cual es una manera todavía de precisarlo o definirlo, la influencia que el autor ejerció entre sus contemporáneos o la posteridad, como las resistencias que él mismo suscitó... (1). En lugar de su fantasía, su pasión o su dogma, el historiador busca y expone ese saber impersonal, que es posible hallar, porque existe, y es, en gran parte, comprobable; sólo narra, selecciona y coordina — y si esto mismo constituye una apreciación personal, está todo regido por leyes estrictas, y será el expositor más veraz quien ni juzgue, ni anhele, ni sienta. Aparte ciertas ineludibles dotes de investigador, sentido crítico, intuición del pasado, fuerza del pensamiento y la imaginación, la impasibilidad, sobre todo para la síntesis definitiva, no será sólo una cualidad parnasiana, sino la primera y más rara condición del historiador.

(1) No olvidemos la penetrante observación de Sainte-Beuve: «Nada sirve mejor para marcar los límites de un talento, para circunscribir su esfera y su dominio, que saber los puntos justos donde comienza contra él la revuelta». *Nouveaux Lundis*, tomo III, página 52, 2.^a ed. revue, 1870.

Pero, si en cambio de suministrar ese saber ajeno a nosotros, para cuya obtención tenemos de antemano fijados estrictamente el objeto y el método, consideramos la obra en sí como una cosa que tiene en ella misma su principio, su razón de existir y su fin, aplicándonos a discernir las *bellezas y defectos de las composiciones literarias* (en lo cual consiste, esencialmente, la función de la crítica), ya no es más la verdad (ni siquiera literaria) el objeto de nuestras averiguaciones—esto es indiferente, o, a lo sumo, muy accesorio—sino la reacción de nuestro gusto puesto en presencia de las obras literarias. Juzgar por principios, es decir, por la comparación de una idea general con un objeto artístico, o juzgar de impresión, es a saber, por la simple emoción que el mismo objeto suscita en nuestro ánimo, siendo así que la belleza ejercita simultáneamente nuestra sensibilidad física, nuestra sensibilidad moral y nuestro entendimiento, todo conduce a concretar nuestra opinión en una afirmación que participa de los caracteres de las facultades que intervienen en su producción, y que los estetas alemanes llaman por eso, con toda exactitud, el *juicio-sentimiento de lo bello*. Quiere decir, pues, que por su propia índole, este juicio no puede ser nunca, como el de la verdad metafísica, un simple acto del puro entendimiento, y de aquí han provenido en la historia de la crítica tantas insuficiencias y extravíos; por manera que aun aquellos críticos (entre los que han merecido verdaderamente este nombre) que pretenden juzgar autoritariamente por reglas y preceptos, su apreciación estética está toda embebida del sentimiento que entrañablemente se enlaza al acto primitivo, pues en materia de arte, es aquél el preferente elemento. Así, pues, el juicio-sentimiento de lo bello no podrá ser nunca deductivo; y de aquí la afirmación de que la crítica objetiva no existe (1). Ya sea en forma de pensamiento, ya sea en forma de emoción, lo que el crítico nos da y no puede menos

(1) Puede verse A. France: *La Vie littéraire*, t. III, Préface. (Controversia con M. Brunetière).

de darnos, es la reacción de su espíritu con motivo de tal autor o de tal obra. Todo esto es esencialmente subjetivo e intuitivo; caracterizar una individualidad literaria, es cuestión de adivinación, de tacto, de olfato; pues nunca será encontrada la fórmula que reduzca a principios el talento de Miguel de Cervantes. Las obras de poesía o de arte han sido y serán siempre un motivo de apreciaciones inciertas e inacabables disputas, puesto que el crítico que las juzga y las siente no nos expone, a la postre, más que su sensibilidad, su fantasía, su gusto o su capricho. Nada más decisivamente descriptivo sobre esto que la siguiente frase de un eminente hombre del oficio: «Yo no sé, en suma, sino describirme a mí mismo en mi contacto con las obras que me son sometidas» (1). Y esta otra, que puede ser su complemento, aunque aparezca en una forma menos disolvente: «El crítico ideal es aquel hombre a quien la obra de arte sugiere más ideas y emociones, y comunica, después, esas emociones a los demás» (2). Su impresión personal sobre tal autor o tal obra, es lo que reclamamos del crítico; no hay nada, pues, de saber objetivo, exterior. «Poco falta para que no sea lo contrario mismo del historiador literario; a lo menos, son tan diferentes que lo que se exige a uno, y legítimamente, es lo que no se exige y no se debe exigir al otro; la recíproca también es verdadera» (3).

Historiadores que no pueden menos que ser críticos; críticos que pugnan por ser historiadores: esto no será, sin duda, muy lógico, pero es la más frecuente cosecha en el terreno literario. Para la enseñanza, puesto que el profesor debe especialmente enseñar haciendo comprender y sentir, es de inapreciable valor. Me siento particularmente complacido de poder terminar este tópico de mi disertación con las siguientes palabras del Sr. Lanson, que pre-

cisan y ratifican estas opiniones: «Hay, pues, de todo en la literatura; y es preciso tener de todo en el espíritu para conocerla como se debe. Método científico, sentido estético, intuición de la vida: todo sirve. Es precisamente por esto que la educación literaria, bien comprendida, es quizá la que anuncia mejor el desarrollo completo de la inteligencia: pone en ejercicio todas las facultades, flexibiliza y fortifica todo, y no deja por eso atrofiarse ni hipertrofiarse ninguna de aquéllas» (1). He aquí la razón por la cual se ha llamado con toda justicia a esta enseñanza los *juegos olímpicos* del pensamiento; pero esto nos llevaría ya a apreciar su significado pedagógico, lo cual es materia de otro parágrafo colocado más adelante.

La Estética y conocimientos anexos.— Por ser una ciencia más general y destinada a reunir en un todo orgánico y filosófico el material disperso de la historia literaria, que en último término, sólo busca definir las *originalidades individuales*, la Estética debe figurar, en los programas de Literatura, reunida y pospuesta a aquella asignatura (2). Incluida hasta hace muy poco en el grupo de las llamadas ciencias filosóficas, y, por tanto, tributarias de la Metafísica a que accedían, se había entendido que debían ser estudiadas al igual

(1) G. Lanson: *Hommes et livres*, Avant propos.

(2) Es más importante de lo que generalmente se cree, la necesidad de organizar en un haz meditado y filosófico todo el material disperso de los cursos anteriores de Historia Literaria. Sobre este mismo tema, refiriéndose a su país, encuentro la siguiente confesión de un profesor francés: «Los estudios literarios (sin exceptuar el latín y aun la historia) sufren de dos defectos profundos, que datan de varios siglos y no se corregirán en un día: carecen de *unidad* en el plan; carecen aún más, tal vez, de *continuidad* en la ejecución. Los alumnos aprenden muchas cosas, leen textos innumerables con cinco o seis profesores de letras, tres o cuatro profesores de historia, sin preocuparse de vincularlo todo por un solo y mismo designio y de aplicar en todas partes un solo y mismo método. Pasan de una clase a otra sin ver nítidamente la atadura que enlaza los conocimientos nuevos a los conocimientos adquiridos y en parte olvidados; comienzan a trabajar todas las veces haciendo gastos nuevos, y la preparación del bachillerato recuerda bastante exactamente el trabajo de Penélope.» J. Bezard: *De la méthode littéraire* Journal d'un professeur dans une classe de Première. Librairie Vuibert, 1911.

(1) Lemaître: *Les Contemporains*, 6.^a serie. Préface.

(2) Guyau: *El arte desde el punto de vista sociológico*, capítulo sobre la simpatía y la sociabilidad de la crítica, versión española, pág. 105.

(3) E. Faguet: *L'art de lire*, páginas 137 y 138.

de la Psicología, Moral y Lógica, como una parte verdaderamente integrante de aquélla. Había en esta opinión, aparte una razón tradicional, una consideración acaso verdadera: y era que mientras las demás asignaturas, Matemáticas, Física, Química, etc., filosóficas también en el sentido de que todas desembocan por sus últimos o fundamentales problemas en la Metafísica, se independizaron hace ya tiempo a consecuencia de sus extraordinarios progresos; las primeras parecían retardadas en el proceso de su diferenciación o autonomía. De ese estancamiento real o aparente, vino a sacar a la Estética la resolución del antiguo Consejo universitario, segregándola de la Filosofía, para formar con la Literatura un todo indisoluble. Adelantándose así a la evolución natural que tarde o temprano acabará por independizarlas, este traspaso de la Estética a la Literatura no ha podido aparejar sino ventajas, dando a los estudios literarios la unidad de que habían carecido hasta entonces.

Pero la Estética de nuestros programas, y tal como generalmente se la considera, abarca las tres grandes subdivisiones siguientes: estudio de la idea y sentimiento de lo bello (*Metafísica estética*); lo bello en la Naturaleza y lo bello en el Arte (*Física estética*); sistema y clasificación de las artes (*Filosofía del Arte*). Esta última enseñanza comprende también el estudio de la técnica especial de las artes en particular (Pintura, Música, Literatura, etcétera), por lo cual se llama también *Filosofía técnica*, o simplemente *técnica* (1).

El título de *Filosofía del Arte*, como designación del estudio de las técnicas particulares, viene como de propósito para dar a entender que esta enseñanza supone, no ese simple saber enumerativo y empírico de que están plagados tantos textos corrientes, sino una apreciación más racional y filosófica, que, desentendiéndose

de las puras exterioridades de las formas, trata de comprender y definir su carácter, fundándose en los elementos internos de los géneros. En este sentido, puede ser el primer modelo, a la vez en el tiempo y en el mérito, la inmortal *Poética* del Estagirita. Quiere decir esto, radicalmente y sin ambages, que quedan excluidas del curso a que nos referimos, las adocenadas retóricas, cuyo ideal parece haber sido exclusivamente definir escolásticamente el mayor número posible de formas literarias o intentar clasificaciones de catálogo, olvidando que no existe ciencia de lo individual. Por fortuna para nuestra enseñanza secundaria, hace tiempo se introdujo en nuestra Universidad el otro criterio (1); por manera, que, cuanto se diga actualmente sobre el particular, es el resultado, madurado por una práctica lejana, de una amplia y prolongada dirección anterior. Y es con una singular complacencia que yo ratifico esta orientación con el parecer de dos exprofesores de la asignatura, que son, además, dos de los más altos representantes de nuestra mentalidad, quienes acaban de exponer (2), casi contemporáneamente, por caminos diversos, un criterio concorde en lo fundamental sobre lo que deben ser los estudios retóricos, aunque con diferencias de detalle. Y mientras «no se abata, según quiere J. E. Rodó (3), esa armazón vetusta de clasificaciones y

(1) «Distinto era el caso de mi profesor de Literatura. Literato de verdad, mucho más que profesor, quiso evitar que su *alouette divine* se lastimara contra el envarillado retórico, y fijó como «textos» *L'art au point de vue sociologique* y *Les problèmes de l'esthétique contemporaine*. Leímos, asimilamos y discutimos esas obras, tan ricas de originalidad, tan sugestivas aún donde el autor se equivoca o exagera», etc.... «Pero si la eficacia de una clase debe medirse como se mide la de un excitante, por la riqueza, la variedad y la intensidad de las reacciones que provoca, aquélla fué, de todo nuestro bachillerato, la más fecunda». C. Vaz Ferreira, *Ideas y observaciones*, páginas 101 y 103. —Estos recuerdos son todos anteriores al año 1898, en que aproximadamente renunció el profesor a que se refieren. Era éste el doctor Samuel Blixen.

(2) En el mes de Octubre de 1913, en que fué redactado este trabajo.

(3) *El Mirador de Próspero*. Artículo sobre la enseñanza de la Literatura. Como se podrá ver, adapto la transcripción al desarrollo del trabajo.

(1) Tomo en este punto la clasificación de M. Menéndez y Pelayo: *Ideas Estéticas en España*, t. I. Advertencia preliminar.

jerarquías», mientras «no se pruebe a distribuir el variadísimo contenido de la actividad literaria, propia de la civilización y la cultura modernas, según un orden fundado en las formas que realmente viven y en la subordinación que les señala su grado de importancia actual, su mayor o menor adaptación a las condiciones de nuestro espíritu y de nuestro medio»; mientras «no se puede la parte convencional y estrechamente *retórica* de la preceptiva, y se vigorice la que reposa sobre alguno de los dos seguros fundamentos de la ciencia estética y de la historia de las literaturas»; mientras no se intente «adaptar a la exposición didáctica los principales resultados y adquisiciones de esa labor inmensa y prolija que la crítica del pasado siglo ha realizado en el estudio de la obra literaria y de sus vinculaciones con el ambiente social y físico en que se produce», proporcionándonos, quien intente desinteresadamente esta obra de generosa regeneración, las nociones, no del concepto clásico de las letras, que ha caducado hace ya tiempo, y no tiene más que un simple valor arqueológico, sino de la literatura que el ingenio universal y el desenvolvimiento de la vida han modelado para nosotros—abuémonos decidida, pero reflexivamente, el problema del estudio de las retóricas, demandándonos: ¿debemos suprimirlo o renovarlo? (1) Por dicha, tenemos dos tentativas de renovación, sin duda no completas, y susceptibles, por tanto, de ser mejoradas y corregidas: la de Alejandro Bain, el filósofo inglés, titulada *Retórica y composición inglesas*, ensayo insuficiente, y que podría exhibirse como el ejemplo de un libro demasiado penetrado en las exageraciones de las doctrinas de su autor (época de la difusión de la escuela de Psicología asociacionista en Inglaterra), y la del Sr. Antonio Albalat, en su libro titulado *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons* (2), capaz de darnos, en mi opinión,

(1) Fué en esta forma que planteó el doctor Vaz Ferreira este problema en su curso de Pedagogía para el profesorado secundario, dictado aquel año por encargo de la Universidad.

(2) Es preciso agregar las siguientes obras del

muy plausibles resultados, siempre que se le emplee con el tino y parsimonia debidos. Advirtiéndole de inmediato que el título del libro es particularmente presuntuoso, pues sugiere *prima facie*, la idea de hacernos a todos maestros de composición; que el autor muestra el arte de escribir como cosa demasiado meditada, consciente y fría, para la cual todas las capacidades son aptas; que su obra es en alguna parte excesivamente esquemática y simple, al extremo de que sus *recetas de estilo* parecen excluir en la composición el influjo, siempre importante, y alguna vez todopoderoso de la inspiración o del numen, y resguardándonos, especialmente, de la calamidad verdaderamente peligrosa y lamentable de que todos nuestros alumnos vayan a creerse, por su simple contacto, transformados en escritores, es innegable que este libro interesante y curioso nos da, en una forma exenta de rancios dogmatismos, una gran parte, que debe ser amplificada, de cuanto ha de recordarse con ventaja, en lo relativo a preceptos literarios, sin contar otras muy provechosas sugerencias. Y como, según lo ha precisado posteriormente el propio Sr. Albalat, «aprender a escribir» no quiere decir necesariamente infundir un talento de que carecen las inteligencias mediocres, sino hacer capaz al alumno de mediana capacidad intelectual de expresar con verdad, claridad, precisión, sencillez, propiedad y naturalidad su pensamiento o impresiones para los usos corrientes de la vida (1), no

propio autor, que versan sobre los mismos asuntos y son como su complemento: *La formation du style par l'assimilation des auteurs*, *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains* (coronada por la Academia Francesa) y *Les Ennemis de l'art d'écrire* (respuesta a las objeciones suscitadas por la primera obra). Todas son utilizables tomando aquella por base.

(1) Esta es, también, aproximadamente, la opinión del Sr. Lanson: «... es preciso no dejarnos creer a todos los que somos buenos burgueses, profesores, hombres de mundo, industriales, financistas, periodistas, etc., que esos procedimientos artísticos de creación de un estilo (se refiere al ejemplo de los grandes escritores) sean para nuestro uso. Nosotros nos servimos de la palabra y la escritura para hacernos comprender, para fines intelectuales y prácticos, y no para dar un regalo de arte a nuestros contemporáneos o a la posteridad. No enseñamos a escribir

pueden ser los libros en cuestión sino muy útiles auxiliares del profesorado secundario, desde que han venido a llenar un vacío sensible desde tiempo en estas esferas de la actividad intelectual. Y si la simple experiencia personal de un enamorado de estas labores espirituales puede ser prueba de idoneidad en la obra para el objeto propuesto, yo puedo y debo manifestar, como acto de justicia, que en nuestro ambiente de tan señalado atomismo o dispersión individual, al extremo de que toda mediana capacidad intelectual o literaria, debe, ineludiblemente, formarse sola y aislada, los libros de Albalat, en lo que tienen de positivo, son una obra apreciable y proficua, capaces, por lo tanto, de ser adoptados con ventaja para suplir la perniciosa instrucción de las fosilizadas retóricas.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.

JULIO

Educación patriótica y enseñanza militar, por F. Kemsies.

Sociedades y reuniones.—La Sociedad alemana de baños populares ha publicado los trabajos presentados en la Asamblea que celebró el año 1914. Son de interés, entre otros, los siguientes: uno de Gumprecht, en que da cuenta de la instalación de baños en escuelas rurales; otro de Schmidt sobre los baños de aire y sol, en que recomienda, sobre todo, los primeros, que son, en su opinión, de un valor curativo su-

para hacer nuevos Chateaubriand o Flaubert, del mismo modo que no se enseña a dibujar en las escuelas para obtener Rafaelos o Leonardos de Vinci. El ejercicio del estilo, como el del dibujo, es un instrumento de cultura intelectual, y tiene por fin al mismo tiempo, la adquisición de una facultad práctica. Es preciso dejar el arte y los procedimientos de arte a aquellos que se sienten artistas: son un ínfimo número. *L'art de la prose*, páginas 291, 292. Librairie des Annales, París, 1911.

perior a los segundos; otro de Mohr, sobre la natación, que considera el ejercicio más completo, no sólo desde el punto de vista físico, sino también por su acción psíquica y educativa.

Noticias.—En todas las escuelas de Suecia se han fijado grandes carteles, con el siguiente decálogo: 1. El aire puro, respirado día y noche, es una necesidad para la salud y la mejor protección contra las enfermedades de los pulmones. 2. El movimiento es vida. Todos los días se debe trabajar y andar al aire libre, como contrapeso al trabajo sedentario. 3. Hay que ser moderado y sencillo en la comida. El que prefiere el agua, la leche y la fruta al alcohol, no sólo afirma su salud, sino que también favorece su capacidad de trabajo y labora por su felicidad. 4. Cuidad de la higiene de la piel. El baño frío en todo tiempo, con un baño caliente semanal, constituye el mejor preservativo contra los resfriados. 5. No uséis vestidos demasiado gruesos ni demasiado apretados. 6. Vivid en casa expuesta al sol, seca, clara y espaciosa. 7. En toda la casa debe reinar la más escrupulosa limpieza. El aire, el agua, los alimentos, todo debe mantenerse limpio. Esta es la mejor defensa contra el cólera, la anemia, el tifus y, en general, las enfermedades contagiosas. 8. El trabajo regular y sostenido evita, a la vez, las enfermedades del cuerpo y las del espíritu; constituye un consuelo en la desgracia y es la verdadera felicidad de la vida. 9. Después del trabajo, no busquéis la distracción y el reposo en ruidosos juguetes, porque no los hallaréis. Las horas de recreo y libertad deben consagrarse a la familia y a los goces espirituales. 10. La primera condición para la salud es una vida que se ha ennoblecido por el trabajo, por las buenas acciones y por la alegría. El deseo de ser un hombre de familia, un trabajador y un buen ciudadano da ala vida un alto valor.—La Sra. Noffmann y el Dr. Ott han hecho una investigación sobre la voz de los escolares, examinando, en total, a 2.114. De su trabajo resulta que las dos terceras partes de ellos, próximamente, usan mal la voz. Como esto puede dar

lugar a la formación de defectos físicos de importancia, creen los autores que la higiene de la voz y el canto deben incluirse en el plan de estudios de la preparación del maestro.—El ministro de Instrucción pública de Prusia ha dirigido una circular a los Centros de enseñanza, en la cual recomienda a las alumnas el uso de la mochila para llevar los libros, en lugar de las carteras de mano, que a la larga producen desviaciones de la columna vertebral y compresiones de los órganos internos.—En California se están construyendo muchas escuelas de bosque. Como el clima es allí suave, el coste es muy reducido, unos 500 dollars por escuela.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *Die Hilfsschule*, *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege* y *The School Review*.

Libros nuevos.—*Memoria correspondiente al primer año escolar del Laboratorio de Pedagogía y Psicología de la Escuela Normal Central de Viena*, por el director Dr. W. Kammel. Viena, 1914 (en alemán).—Este Centro, creado en Mayo de 1913, se dedica a la investigación meramente empírica de la Pedagogía y está abierto a todos los maestros y maestras, y, en general, a todas las personas que tienen interés por la educación. En la Memoria, después de una reseña histórica del proceso que ha dado lugar a la creación del establecimiento, se expone, con todo pormenor, su funcionamiento, con una descripción de los aparatos que se emplean y de los experimentos que se hacen. También se incluyen extractos de las conferencias pronunciadas por el director durante el curso.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«Medición de la capacidad visual», por el Dr. Wolffberg.—«Noticias relativas a la Asociación de médicos escolares».—«Disposiciones oficiales».—«Noticias varias».

AGOSTO

Consejos para la elección de oficio de los muchachos a su salida de la escuela,

la, publicados por la Junta de enseñanza de Mannheim.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *Die Hilfsschule* y *The School Review*.

Noticias.—En el año 1913 había en Holanda 18 escuelas para anormales, con más de 1.500 alumnos. La mayor parte de éstos, a su salida de la escuela, pueden dedicarse a un oficio. Se atiende muy especialmente a la educación manual. En una de ellas hay cursos de perfeccionamiento para antiguos alumnos.—La Revista *Medical Record* publica un relato de lo ocurrido últimamente en la ciudad de San Antonio (Estados Unidos), con motivo de la vacunación. La Junta local de enseñanza había dispuesto que, en lo sucesivo, no se admitirían en las escuelas maestros ni alumnos que no demostrasen haber sido vacunados dentro de los 7 últimos años. Hasta ahora, la obligación de vacunarse no existía para los escolares cuyas familias declaraban que temían que la vacuna les produjese efectos nocivos. El padre de un escolar se había acogido a esta excepción; pero como quedaba anulada por la nueva orden, y su hijo excluido de la escuela, acudió a los Tribunales, pidiendo que fuese admitido de nuevo sin necesidad de vacunarse. La resolución ha sido en contra suya, tanto en la primera instancia como en la apelación.—En Holanda existe hace varios años una Sociedad para el embellecimiento de la escuela, que regala a los establecimientos docentes de todas clases grabados y vaciados en yeso. También posee varias series de colecciones circulantes.—La Dirección de Sanidad de Italia ha recordado a todas las autoridades la obligación de desinfectar, por lo menos una vez al año, los locales escolares y los destinados a reuniones. También ha encargado a varios funcionarios sanitarios que den conferencias sobre higiene a los maestros, auxiliándose con el aparatos de proyecciones.—En Alemania hay actualmente 161 sanatorios para tuberculosos, con 16.083 camas.—Ha sido preciso cerrar dos escuelas municipales de Berlín por haberse declarado en ellas una epidemia de eczema

seborreico infeccioso. Esta enfermedad no se había presentado hasta ahora en forma de epidemia escolar más que tres veces: en Londres, el año 1895; en Hamburgo, el año 1909, y en Charlottenburgo, el año 1912.

Libros nuevos.—*Alcoholismo y degeneración*, por el profesor Dr. von Bunge. Leipzig, 1915 (en alemán).—Conferencia pronunciada por el autor en Berna, desarrollando su teoría ya expuesta en otras ocasiones de que la creciente incapacidad de las madres para amamantar a sus hijos es, principalmente, una consecuencia del alcoholismo de sus antepasados, y se desarrolla paralelamente con la caries dental.

Sumario de «El Médico escolar»:

«El reconocimiento de los niños al entrar en la escuela», por el Dr. Thiele.—«Noticias».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Pédagogique.—*Paris.*

NOVIEMBRE

El pacifismo de Kant, por Ch. Chabot.—La tesis pacifista toma de Kant la fórmula de su filosofía. Con razón ha asimilado Kant sistemáticamente el deber de los Estados al de los individuos, y ha definido el derecho internacional como un equilibrio de libertades autónomas e intangibles. Ha querido determinar las condiciones de una paz perpetua, considerada a la vez como obligatoria y como posible. Obligatoria, porque no hay otra relación moral entre las sociedades de los hombres, pues la guerra es la relación natural; posible, precisamente porque es moral (sin ella la ley moral parecería ilusoria) y porque es la tendencia de la naturaleza mediante el juego de sus fuerzas, cuya oposición llega al equilibrio. Los *artículos definitivos* fijan las condiciones de un estado de paz *establecido*; es decir, racionalmente fundado y garantido. I. «La Constitución civil de cada Estado debe ser republicana.» Kant entiende por esto un

Gobierno representativo, que distingue el poder ejecutivo del legislativo, en oposición a la democracia, en la que todos quieren ser amos, y que es una forma del despotismo. Participó de la ilusión del siglo XVIII, según la cual, los soberanos pueden querer la guerra, y la quieren con frecuencia; pero los pueblos no la desean. II. «Es preciso que el derecho de gentes se funde en una federación de Estados libres.» Aquí, también se oponen el estado de naturaleza, en el que la sola vecindad de los Estados es ya una lesión recíproca, y el estado de la Constitución, análogo a la Constitución civil, en el que se asegurarían los derechos de cada uno, y en el que cada uno puede exigir a los demás que entren en él. III. «El derecho cosmopolita debe limitarse a las condiciones de una *hospitalidad universal*», y elevarse así progresivamente, «hasta el derecho público de los hombres en general, y por él, hasta la paz perpetua, de que puede enorgullecerse, pero a condición de aproximarse continuamente». Y Kant protesta contra las empresas comerciales sostenidas por la fuerza armada, que son verdaderas conquistas y que extienden en los países descubiertos por los europeos «el hambre, la rebelión, la perfidia y todo el diluvio de males que pueden afligir a la humanidad». Acaece el crimen de «los Estados que más se precian de devoción, y que abrevándose de iniquidades, quieren pasar por elegidos en cuanto a ortodoxia». Kant encuentra la garantía de la paz perpetua en la naturaleza misma, la gran artista, que «anuncia manifiestamente que tiene por fin hacer nacer entre los hombres y contra su voluntad, de la discordia, la armonía. Porque la finalidad testifica la sabiduría de una causa suprema que predetermina el curso de las cosas en vista del fin último y objetivo del género humano».

Instrucción y educación, por E. Thouverez.—La instrucción y la educación son dos hermanas gemelas que, en una marcha bien regulada, se prestan un mutuo apoyo, pero también pueden separarse y aparecer indiferentes y aun hostiles. La intui-

ción, el movimiento y la inteligencia son los instrumentos principales de una instrucción sólida y verdadera. La educación sugiere observaciones análogas. Y, puesto que la educación y la instrucción están estrechamente unidas en nuestro pensamiento, como el medio y el fin, todos los ejercicios escolares deben convertirse en lecciones educativas. En un pasaje del Protágoras, Platón hace ver cómo todos nuestros maestros tienen por fin, no solamente instruirnos, sino hacernos comprender y amar lo que es bueno y bello. Sigamos a Platón. Los conocimientos elementales, lectura, escritura y cálculo, son recetas prácticas, desprovistas por sí mismas de carácter moral. Pero el niño que aprende, que se somete a una disciplina, que deja el juego por el estudio, que pone en tensión todos sus músculos en el esfuerzo de escribir o de calcular, por lo mismo que aprende el esfuerzo y la regla, da un primer paso en la vía del bien. Los conocimientos posteriores le proporcionarán, por su naturaleza misma, una enseñanza moral más directa; entonces se presentará, quizá, el conflicto célebre entre las letras y las ciencias; las ciencias, más objetivas y más rígidas, inspirarán pronto al niño la preocupación metódica de la exactitud, y el conocimiento de la naturaleza será para ellos la exploración del dominio que sirve de campo de prueba a la virtud moral; los estudios literarios penetran aún más en el corazón mismo del sujeto psíquico; su objeto directo o indirecto es el estudio de los hombres y de su carácter, de sus pasiones, de su actividad estética o moral.

La lectura, dice Descartes, es una especie de conversación con los hombres más ilustres de los siglos pasados, y ya Montaigne nos demuestra que saber leer es saber pensar con el autor. La lectura sirve para fecundar nuestra experiencia, con la experiencia de otro, para despertar nuestras reflexiones con los pensamientos de otro. La historia, sobre todo, será excepcionalmente fecunda. El conocimiento de la historia, y de las grandes civilizaciones que han pasado sobre la tierra, de los pueblos que han aparecido y que han desapa-

recido, será para nosotros una lección singularmente sugestiva de humildad, de confianza en sí, de sabiduría. La educación moral debe ser, como la educación intelectual, metódica y progresiva, y el progreso debe aquí ser concebido como en su significación precisa: elaboración constante del deber a través de todas las épocas de la vida. Rousseau ha hecho ver que el niño no es el hombre, y que el maestro debe proporcionar a cada edad la naturaleza y el modo de su enseñanza. Esta es la regla verdadera. Se comprende por qué motivo, en materia moral, el influjo de la escuela es, a la vez, tan restringido y tan amplio, tan débil y tan fuerte. Es restringido, y hay que reconocerlo, porque saber en qué límites podemos obrar, es una buena condición para obrar mejor. Y es que la enseñanza moral no puede separarse de la vida moral, de los hábitos vividos, de las circunstancias y del medio ambiente. Puede decirse en la escuela: es malo mentir; nadie lo niega, pero no se presenta aquí ningún interés, ningún ambiente adecuado para mostrar por qué esfuerzo de energía entra en lucha este deber de no mentir, en la vida corriente, con las otras circunstancias de la vida. Y en la escuela y en la casa, sobre todo, si el niño cae en falta, puede salvarle una mentira. ¿No han visto mentir a sus padres para librarse de las menudas incomodidades de la vida? La palabra del maestro es una palabra aislada, los ejemplos de la casa y de la calle son acciones mezcladas con acciones. Por esto no basta la escuela ni debe ésta aislarse. Es una fuerza social, entre otras muchas, y no adquiere todo su valor ni da todo su rendimiento sino al insertarse en su lugar y en su rango entre las otras fuerzas sociales, entre la familia y el Estado. La familia, la patria, la misma humanidad, son la sociedad en acción elaborando la vida. La misión del maestro consiste en dar a los niños, en proporción a su edad y a su cultura, el conocimiento, claramente explicado y ordenado, de las realidades de la vida y de los deberes de la vida para la que están formados.

La escuela para la escuela.—El auxi-

lio mutuo de los escolares mutualistas, por E. Petit.—Los maestros han practicado, desde el comienzo de la guerra, el auxilio mutuo corporativo, con un raro espíritu de método y una ingeniosidad de medios siempre renovada. Han socorrido maestros heridos, prisioneros, viudas y huérfanos de compañeros caídos en el campo de honor. Los escolares han seguido el ejemplo dado por los educadores. Se han impuesto muchos pequeños sacrificios para obsequiar a los pequeños camaradas refugiados. *La Unión nacional de las mutualidades escolares*, por iniciativa del inspector Dr. Tailliart, ha sabido fomentar este admirable y conmovedor movimiento.

La educación profesional de los maestros en una Escuela Normal, por H. Maisonneuve.—No debe olvidarse nunca que la Escuela Normal es una escuela de educación profesional.—1.º Lecciones de pedagogía: carácter de orientación práctica.—2.º Visitas a las escuelas. Se visita todos los años una escuela, por lo menos, de los diversos tipos que el maestro habrá de encontrar. Colocar muy alto el ideal pedagógico de los alumnos; pero estimular también, en su labor crítica, el sentimiento de modestia ante la labor ajena, que tantas dificultades ha tenido que vencer en la práctica. Que cambien impresiones con el maestro para lograr la utilidad, siempre relativa, de la experiencia ajena. 3.º Lecciones de adaptación a la escuela primaria. Discusiones críticas instituidas a propósito de un ejemplo preciso, de la organización que conviene dar a una lección, a un ejercicio determinado de la escuela primaria. 4.º Escuela aneja. Cuatro alumnos por quince. na están afectos al servicio de la escuela aneja, dos en cada una de las dos clases, uno para cada una de las secciones, de mañana y tarde. Así, todos los alumnos quedan sucesivamente encargados de todos los cursos y de toda la enseñanza; se evita así la dispersión del esfuerzo y, a la vez, la especialización excesiva. Los maestros de la escuela aneja no tienen que dirigir, de esta manera, sino un normalista cada vez, y los alumnos tienen medio día libre para organizar su enseñanza. El cua-

derno de preparación de la clase se envía al director de la escuela aneja, en plazo fijo, dos días al menos antes de exponer las lecciones. Las primeras páginas del cuaderno de preparación están ocupadas por las discusiones escritas y prácticas del director de la escuela aneja. 5.º Conferencias pedagógicas. Son, en cierto modo, como la síntesis de todos los ejercicios que tienen relación con la educación profesional. Todas las conferencias se hacen constar en notas redactadas por los alumnos, y que quedan a su disposición. Tales son las líneas generales de la organización adoptada por la Escuela Normal Lons-le-Saunier.

El Museo Pedagógico de la Escuela Normal de Besançon, por C. Jamart.—Se ha organizado recientemente y se propone un triple objeto: proporcionar una base concreta a la educación profesional de los maestros; mantener vivo el recuerdo de la Escuela en los antiguos alumnos convertidos ya en maestros, ofreciéndoles medios de informarse rápidamente de las novedades pedagógicas, y, por último, permitir a los maestros que no han pasado por la Escuela Normal iniciarse en los mejores métodos de enseñanza. Existe una sección de mobiliario; otra, de libros clásicos de la pedagogía; otra, de los trabajos de los alumnos, y otra, en fin, de soluciones diversas relativas a cada una de las materias de enseñanza.

Cartas del frente.

Algunas cartas de Alemania.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

CÓMO FUNCIONA EN PORTUGAL LA JUSTICIA PARA LOS NIÑOS
por la Profesora Doña Alice Pestana.

Este servicio público, notable por su aspecto paternal, se rige por el decreto de 27 de Mayo de 1911, firmado por el Gobierno Provisional de la República. Pero la solicitud de las nuevas instituciones para los

niños delincuentes, o en peligro moral, ya se había manifestado en el decreto de 1.º de Enero de aquel año.

Por aquel decreto se creó en Lisboa, como ensayo, agregada al Ministerio de Justicia; una Comisión de «protección a los menores en peligro moral, pervertidos o delincuentes, con los fines de preservación y de reforma».

El art. 5.º ordenaba: «Queda autorizado el Gobernador civil de Lisboa a dar las instrucciones y a adoptar las medidas necesarias para la detención preventiva y tutelar de los menores de que trata el artículo antecedente.»

Comprendía el artículo de referencia todas las múltiples formas del abandono y de la vagancia.

Para inmediata ejecución de este decreto, habilitóse desde luego el antiguo Colegio de San Patricio, instalándose allí el Refugio o depósito de menores, que vino a sustituir, en la circunscripción de Lisboa, la cárcel, la prevención, todos los locales donde antes, a título de detención preventiva o de prisión correccional, se hacían, en íntimo contacto con los más ricos manantiales del vicio y del crimen, a los menores que en hora mala caían bajo la acción de la Justicia.

La Comisión antes dicha estaba presidida por el Gobernador civil de Lisboa, entonces un reputado médico, Dr. Eusebio Leao. Perteneían asimismo a la Comisión varios médicos y abogados, y el padre Antonio de Oliveira, el más firme protector que en la actual generación han tenido en Portugal los niños extraviados, antiguo director de la Casa de Corrección con la Monarquía; superintendente de los Reformatorios de Lisboa con la República.

Al incautarse de la finca de San Patricio, la Comisión tomó el encargo de instruir los procesos de los menores delincuentes—aun juzgados en los Tribunales comunes—y de designar el destino que debía darse a los «en peligro moral».

Detenido el menor, e instalado en el Refugio, los padres o tutores eran intimados a comparecer en el plazo de cuarenta y ocho horas. Era éste el primer paso para

la investigación minuciosa, con carácter científico, de todas las condiciones y antecedentes del niño.

Desde el primer momento, éste encontraba en aquella finca, soleada, pulcra y alegre, la sana alimentación, los recreos higiénicos, el orden ejemplar y clases variadas para observación: todas las materias de primera enseñanza, ejercicios manuales, gimnasia sueca, canto coral. Los clasificados delincuentes formaban sección aparte de los que solamente debían ser considerados candidatos a la delincuencia.

Con procedimiento tan sencillo, el Gobierno provisional logró en un principio sustraer a los niños de la circunscripción de Lisboa al más peligroso de cuantos alicientes conspiraban para su perversión moral: el encarcelamiento judicial. Mas, con ser esto ya mucho, no era todavía bastante. Hacía falta sustraer al menor al influjo corruptor de todo el procedimiento judicial ordinario, creando para él el enjuiciamiento especial, el Tribunal especial, la Policía especial, todos los órganos del sistema tutelar establecido en los Estados Unidos al cerrarse el siglo XIX, y propagados desde allí rápidamente a toda Europa.

El decreto de 27 de Mayo del mismo año 1911 vino a completar la obra iniciada. Con el título sugestivo «Tutoría de la Infancia», creó los Tribunales especiales para los menores de diez y seis años. Y fortaleció la nueva institución fundando la Federación Nacional de los Amigos y Defensores de los Niños, «unión jurídica, moral y facultativa de varias instituciones, ya oficiales, ya privadas, de propaganda, educación, protección y patronato, formando un verdadero sistema de higiene moral y social». (Art. 112.)

La primera «Tutoría» llevada a la práctica fué la de Lisboa, siguiéndosele, en corto plazo, las de Oporto y de Coimbra, cada una con su dotación independiente y su «Refugio» anejo.

La «Tutoría» de Lisboa establecióse en la misma finca de San Patricio. Allí tiene su vivienda el Juez Presidente, Dr. Pedro de Castro, a cuya guarda está confiado el respectivo Refugio.

El sistema adoptado en Portugal mantiene las principales conclusiones del «Congreso Internacional de Tribunales para los niños realizado en París en 1911. El decreto de 27 de Mayo comprende 184 artículos. En él están considerados todos los puntos capitales: inhibición de la patria potestad; casos en que al niño se le debe considerar en peligro moral; anormalidades patológicas, etc., etc.

Si la idea del legislador hubiera ya logrado completa realización, la obra podría decirse casi perfecta. Es el mismo Juez Presidente quien, en su revista mensual *A Tutoría*, clama contra la falta de número suficiente de Escuelas de reforma, de Delegados de vigilancia (los *probation officers* de los Estados Unidos), y de Institutos de asistencia para los «en peligro moral».

En Julio de 1915, la «Tutoría» de Lisboa sólo tenía dos Delegados de vigilancia para el trabajoso servicio de «investigación». La «fiscalización» de los menores colocados en «libertad vigilada» estaba a cargo de una única profesora auxiliar. Salta a la vista la deficiencia de este servicio, por mayor que sea el espíritu de sacrificio de quienes lo desempeñan. Más chocante todavía es si le comparamos con el procedimiento americano de los *big brothers* —«un hombre para cada niño»—, en el que el muchacho que está bajo al régimen de libertad vigilada siente el calor de una tutela amistosa, acompañándole constantemente en el trabajo de la oficina, en sus relaciones sociales y familiares, y hasta en sus diversiones.

El decreto portugués contó demasiado con los delegados voluntarios que habían de ofrecerse espontáneamente. Ninguno se presentó.

En la proyectada revisión del decreto en el Congreso, ha de atenderse sin duda a este particular. El Estado va comprendiendo cómo, para suplir la acción social privada—siempre muy reducida en países de escasa educación cívica—, hay que dotar más holgadamente ciertos servicios. Son buen ejemplo de esta orientación los recientes decretos creando el «Instituto

médico-pedagógico para anormales» y el «Semi-internado de la Infancia» agregado al «Refugio» de la Tutoría de Lisboa.

El Refugio de Lisboa ha padecido siempre un exceso de 40 a 50 reclusos sobre su capacidad regular. Y nadie ignora cómo es el amontonamiento uno de los mayores inconvenientes, siempre que se trata de una acción reformadora del carácter, que debe ser tanto cuanto posible individual. Todas las grandes Escuelas de reforma—Mettray, Redhill, Théophile-Roussel, etc.—constan de diversos pabellones, que constituyen otras tantas familias, cada una con su jefe y su sistema de vida independiente.

Portugal ha dado un gran paso en lo que a la delincuencia infantil se refiere. Pero mucho le queda todavía para andar. Le falta dar calor a esa indispensable acción social, tan endeble siempre en ambas naciones peninsulares. Luego, activar la «combinación» entre la iniciativa oficial y la privada, y especializar el tipo de las instituciones, que han de ser diferentes para casos diferentes. Y, corona de toda la obra, organizar perfectamente «el trabajo», eje de todo el sistema que aspira a la reforma del delincuente, sea cualquiera su edad. En la organización de una Escuela de reforma, lo mismo que de una Penitenciaría, el punto capital que importa resolver íntegramente es el problema del «Trabajo». Si éste no es variado, próspero, remunerador, estrechamente enlazado con la vida de fuera, absorbente y encantador, la Escuela y la Penitenciaría no estarán a la altura de su cometido.

En España no constituyen ninguna novedad estas cosas, aunque deplorables circunstancias hayan llevado la práctica por derroteros muy distintos. Entre 1840 y 1850, ya el régimen del presidio de Valencia era admiración de Europa, mientras le gobernaba autónómicamente, con grande honra de España, el comandante Montesinos, de quien recordaremos una máxima que anda muy olvidada: «Inspirar en el alma de los delincuentes sentimientos de lenidad y de afición al trabajo, encaminarles a útiles ocupaciones, debe ser el objeto moral de las penitenciarías públicas, para

que desde ellas no salgan a precipitarse de nuevo en la carrera interminable de los vicios».

Al lado de ésta, pongamos aquella otra máxima de Von Liszt: «Cuando un menor comete un delito, si dejamos que se escape, hay menos probabilidad de que vuelva a caer en la culpa que si le castigáramos».

INSTITUCION

IN MEMORIAM

FRANCISCO GINER, POLÍTICO

La primera y *última salida* del insigne maestro, por los yermos de la política, fué con motivo de la candidatura de Salmerón, presentada por sus discípulos, para diputado constituyente en 1869.

Al conocer la convocatoria de los salmeronianos para un *meeting* en los Estudios de San Isidro, la agrupación iniciadora de la Juventud republicana decidió concurrir.

La reunión fué presidida por varios ateneístas y universitarios, entre los cuales recuerdo a Manuel Revilla, el malogrado escritor y crítico eminente.

Paco Giner, como en Granada le decíamos, tomó asiento en las gradas del vasto anfiteatro, ocupado principalmente por nuestros jóvenes federales.

Presentada la candidatura y leído el manifiesto en ausencia del candidato, que iba a remolque de sus adictos, los amigos me encargaron de pedir aclaraciones, y así lo hice.

Era el notable documento, más que proclama en demanda de votos, una extensa lección de Derecho político, donde, por amoldarse a la diversidad de opiniones de sus amigos, el profesor pasaba sobre los detalles relativos a la constitución del Poder ejecutivo, al cual se aludía con el designativo genérico de jefe del Estado.

Empecé rindiendo un tributo de admiración a los altos merecimientos y virtudes austeras de D. Nicolás, cuya estoica ab-

negación había rayado en lo inverosímil en los años en que, por haber protestado contra el atropello de Castelar, fué con otros varios despojado de su cátedra y sufrió con su familia hasta la escasez de los más necesarios menesteres.

Pero precisamente para evitar el retorno de esas fechorías de la reacción, precisaba establecer un régimen exento de arbitrariedades; y como para ello entendíamos los republicanos la necesidad de nombrar un Jefe de Estado amovible, responsable y con limitados poderes, en vez de un monarca irresponsable, inamovible, disponiendo del veto y pudiendo transmitir sus funciones por herencia, pedíamos a los patrocinadores de la candidatura del eminente profesor, una declaración respecto de su conducta en la votación solemne entre Monarquía y República, que había de fijar los destinos de España.

Contestóme Revilla en un discurso discreto y elocuente. No estaban autorizados para hacer semejante declaración, porque muchos que no eran republicanos apoyaban a Salmerón; pero el disertante, que era republicano federal y conocía las ideas de D. Nicolás, recomendaba a sus correligionarios lo votasen sin vacilar, para diputado constituyente.

Tomaron otros la palabra en pro y en contra, y la reunión se fué agitando por momentos.

Al rectificar, insistiendo en mis ideas, cometí la ligereza de aludir a la política del eclecticismo doctrinario, al sistema de componendas y de balancín a que se prestaba la filosofía krausista, nacida entre las brumas germánicas. Jamás dijera tal.

Don Francisco se irguió como impulsado por un resorte, y con acentos tribunicios y magistral elocuencia, pulverizó mis argumentos y lanzó sobre mis *indignos* ataques a la dignidad filosófica, las más terribles condenaciones.

Según dijo, la forma de Gobierno no era lo esencial; y aun cuando la República era el ideal del porvenir, no todos los pueblos estaban capacitados para un régimen donde las virtudes cívicas eran el solo freno contra los desbordes de la pasión. Sobre

todo, en las naciones incultas y agitadas por luchas intestinas, aquel régimen era inestable y peligroso. Recorriendo la Historia contemporánea, comparó la prosperidad de Holanda, Bélgica, Italia e Inglaterra, con el salvajismo reinante en Paraguay. Méjico, Ecuador, Perú, Haití y la Argentina. Evocó las trágicas figuras de los déspotas que se llamaron Francia, Miramón, Megías y del tirano rojo de la Plata, Rosas, perseguidor de Garibaldi y verdugo sanguinario de las Pampas.

Él, como Salmerón y como todos los hombres pensadores, era republicano de corazón; mas la triste experiencia hacía ver que, en naciones mal preparadas, la República degeneraba en anarquía, para caer después en la peor de todas las tiranías: ¡el caudillaje!

Aquel discurso asombroso nos confundió, y de no haber tomado la palabra otro señor para acentuar la defensa de la Monarquía, no habría ocurrido cosa mayor; pero la insistencia en defender el trono ante una juventud de ideas exaltadas, dió margen a interrupciones, invectivas, desacatos a la presidencia, y, por último, un desorden horrible. Giner nos increpaba por nuestra incapacidad para el ejercicio de la libertad, y le sobraba razón.

Viendo el caso perdido, grité dominando el tumulto:

«¡Federales! En este mismo recinto, en el salón de actos, hay esta noche reunión republicana; vamos a oír al veterano Orense, al elocuente Castelar, al gran razonador Pi y Margall, los cuales demuestran la superioridad de la República sobre la Monarquía en todos los casos y en todos los pueblos. Dejemos a estos dignos señores cuya adhesión a un hombre ilustre les lleva a intentar lo imposible. ¡Viva la República federal!»

Un viva atronador contestó a mis palabras, mientras desfilamos, dejando casi solos a los filósofos.

A los pocos días fué la elección; Salmerón obtuvo 2.000 votos, 24.000 los federales y 30.000 los del Gobierno provisional, *los que nos habían quitao las caenas*, según decían los golfos madrileños al re-

partir la candidatura oficial, «y los que nos las volverán a poner», contestaban los de la Juventud republicana.

Al año siguiente, Salmerón hizo declaraciones federales y pronunció un discurso grandioso a favor de los refugiados de la *Commune*, que los ministros querían entregar a las venganzas de los versalleses, de los que habían fusilado a 35.000 ciudadanos en París.

Salmerón fué en 1873 presidente de la República, y abandonó el cargo por no firmar una sentencia de muerte; era un gran carácter y, por lo mismo, tal vez un mediano político.

En cuanto a Giner, se volvió a la enseñanza, o mejor dicho, no volvió a salir de ella: con la palabra y con la pluma ejerció su misión educadora, que no le pareció ingrata en esta tierra y con este pueblo.

Cuando, según mi profecía del *meeting* famoso, la Monarquía quitó por segunda vez sus cátedras a los profesores independientes, Giner, que era ya catedrático, perdió la suya, y en unión de sus compañeros fundó la Institución Libre de Enseñanza, en la cual los extranjeros ven la base de la redención de los españoles.

Sin ofender a la memoria augusta del gran maestro, cabe dudar si habrá laborado en tierra demasiado estéril. Por su obra, por sus discípulos y discípulas, ¿llegará España al nivel de la cultura mundial, o quedará todo ahogado por la reacción inquisitorial, que mina y domina en estas tierras? Sobre todo, sigue en pie el antagónico enigma:

¿Precisa *saber* para ser *libres* o ser *libres* para *saber*?

Bajo otra fase obtuvo el gran profesor el máximo efecto pedagógico; pero su lección fué su vida entera, con su estoica sencillez, su energía constante y su bondad inextinguible.

De aquella vida ha de tomar la juventud hispana el ejemplo regenerador; en aquel desprecio indulgente hacia los aduladores, los *beocios* y los tiranos, y, sobre todo, en aquella fe por la razón científica, han de hallar las generaciones españolas los me-

dios para su perfeccionamiento y su regeneración.

RAMÓN MAURELL.

(*El Defensor de Granada*.—31 de Marzo de 1915.)

EL GENIO DE LA PEDAGOGÍA

Siendo yo un estudiante, un pobre y tímido estudiante en las aulas de Oviedo, tuve necesidad de marchar a León. Ya estaban los andenes dispuestos a la partida, cuando noté, con sobresalto, que no llevaba dinero suficiente. Debí ser tan grande el terror, y tan cómica la desilusión que se pintó en mi cara, que un señor que estaba detrás me dijo sonriente, alargándome su dinero:

—¿Si me hace usted el favor?... Después me lo devolverá.

Yo le miré asombrado, intentando reconocer en aquel señor tan singular algún amigo de los míos... Pero no, no le conocía; yo no le había visto jamás... Tuve entonces un instante de indecisión; pero volví a mirarle, vi su expresión tan noble, su risa tan leal, que, sin duda, alargué la mano y acepté.

—Un tercera para León pedí, no queriendo serle gravoso. Me le dieron, y esperé junto a la taquilla, para poder darle las gracias al misterioso protector...

—Un tercera hasta Madrid...—dijo él luego a su vez.

Ya en el andén los dos, con nuestros equipajes, yo me atreví a decirle:

—Si quiere usted, iremos juntos... Así, en León...

—Sí, sí—no me dejó acabar—; con mucho gusto—me añadió—; yo siempre estoy con gente joven; yo amo mucho a la juventud.

Y muy ágil y muy alegre, a pesar de sus años—el señor era ya un respetable viejecito—, con un salto ligero se encaramó en el tren... Unos cuantos minutos luego empezamos a marchar... Unos cuantos momentos después, charlábamos; charlábamos con la lengua y con el corazón.

Desde aquel viaje memorable—este año hizo diez años—, ¿cuántos otros viajes no hice yo? Hice viajes con sabios, con artistas, con poetas, con lindas amiguitas, con buenos amigos de verdad... ¡Pero viaje como aquél!; ¡viaje como aquél, que hiciera con el personaje misterioso!... ése, ya no le haré jamás... ¡Qué encanto delicado tenían sus palabras; qué exquisita bondad tenía su expresión; qué luz tan clara la de sus ojos! Luego, así, sin quererlo, os transmitía una esperanza, os transmitía una quietud... Aquel hombre todo lo sabía, todo lo veía; más que nada, ¿adivinaba también? ¡También, también; como si os leyera el corazón!

Luego, mi protector comenzó a hablarme de la Patria, del porvenir de España, de la miseria de los campos, de la misión de sus juventudes—de la altísima misión de las juventudes españolas—, del abandono cultural... Hablaba con método, con orden, con exquisita discreción... El viejecito, entonces, era bondadoso y angelical; todo lo disculpaba, todo se lo explicaba, todo lo perdonaba. Me decía, con sencillez encantadora:

—Si a los pobres del campo los tenemos abandonados... ¿Qué es lo que les vamos a pedir?...

Poco a a poco venía la noche... Saltaba el tren la bárbara barrera que separa Asturias de León; nos despeñábamos montaña abajo por alcanzar las tierras llanas; se acercaba el fin de mi viaje; cuando ya no me pude contener:

—Dígame usted, señor, ¿cómo usted, sin conocerme, me adelantó el dinero?—le dije con vergüenza...

—¡Oh! Yo le conozco, le conozco muy bien—me decía, riendo, bondadoso, mi misterioso protector.—¿Es que a usted le extraña mi acción? ¿Es que usted, en mi caso, no hubiera procedido igual?

Viendo mi confusión, el viejecito, indulgente, reía bondadoso.

—¿No ha visto usted como le conozco?...—añadió.

Sí, sí; el viejecito me conocía, me conocía bien, aunque nunca me hubiera visto. Aquel hombre conocía bien a los mucha-

chos españoles. Aquel hombre tan singular iba y venía por España, y con sus manos blancas, como si nada hiciera, laboraba muy hondo sobre la entraña de la Patria. Luego, aquel viejecito que todo lo vencía, que todo lo lograba, iba fundando escuelas, organizando instituciones, mandando gente al extranjero, alentando a los unos, empujando a los otros, sembrando, en fin... Pero aun hacía más, mucho más...

El viejecito misterioso tenía una receta, una receta tan misteriosa como él, con la que fabricaba juventud.

Un día, al pobre viejo, unos hombres cualesquiera, le hacían cargos dolorosos por la infantil conducta de algunos pensionados españoles que estaban en París. Nuestro hombre, silencioso, fué oyendo con cuidado cuanto allí le expusieron. Mas al llegar su turno, acariciándose la barba, con aquel gesto suyo que le era familiar, creo que contestó:

—¿Y todo no es más que eso? Pues, queridos amigos, tengo la convicción, la convicción profunda, de que si un muchachito de éstos, al volver de París, puede decirnos claramente que ha visto el Sena cruzar la gran ciudad, y lo ha visto con los ojos y lo ha sentido con el corazón, este muchachito, créanme, este muchachito ya no ha perdido el viaje.

¡Pobre viejecito querido!... ¡Qué sabio, qué insigne pedagogo eras!... Además, ¡qué bueno, qué disculpador!

.....

Pero, se me olvidaba. A este viejecito misterioso, los niños asturianos le llamaban el *abuelito* y D. Francisquín. A este viejecito misterioso le llamamos hoy, muchos, San Francisco Giner... Se supone que estará en el cielo, con el cargo especial de abogado contra las plagas de ignorancia.

(Tomado de la Conferencia leída en el Ateneo de Valladolid el 17 de Febrero de 1916 por su autor, León Martín-Granizo, sobre el tema «Mis viajes por España».)

NOTICIA

El profesor de la Institución, D. Aniceto Sela y Sampil, ha hecho un donativo de 100 pesetas a disposición de la Junta Facultativa.

LIBROS RECIBIDOS

González Ontoria (Manuel). -- *El protectorado francés en Marruecos y sus enseñanzas para la acción española.* — Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1915. — Don. de la Residencia de Estudiantes.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. — *Ninth Annual Report of the President and of the Treasurer.* — New York, 1914. — Don. de la Fundación Carnegie.

Bosch Gimpera (Pedro). — *El problema de la cerámica ibérica.* — Madrid, Imprenta Clásica Española, 1915. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Varios. — *Miscelánea de estudios y textos árabes.* — Madrid, Imprenta Ibérica, 1915. — Don. de ídem.

Zulueta (Antonio de). — *Sobre la reproducción de *Dinenympha Gracilis Leidy.** — Madrid, Fortanet, 1915. — Don. de ídem.

Hernández-Pacheco (Eduardo). — *Geología y Paleontología del mioceno de Palencia.* — Madrid, Fortanet, 1915. — Donativo de ídem.

Cabré Aguiló (Juan). — *El arte rupestre en España (Regiones septentrional y oriental).* — Madrid, Artes Gráficas, 1915. — Don. de ídem.

Jovellanos. — *Plan de educación de la Nobleza (1798).* Estudio preliminar por Miguel Adellac. — Dos ej. — Gijón, L. V. Sangenis, 1915. — Don. de D. M. Adellac.

Institut d'Estudis Catalans. — *Arxius de l'Institut de Ciències. Any III. - No. 1.* — Barcelona, Palau de la Diputació. — Donativo del Institut.

Bolsa del Trabajo de Barcelona. — *Memoria sobre el funcionamiento de la ... durante el año 1914.* — Barcelona, Diputación provincial. — Don. del Director.

Pérez de Guzmán y Gallo (D. Juan). — *Memoria histórica de la Real Academia*

de la Historia desde 1.º de Enero de 1913 hasta final de Junio de 1914.—Madrid, Fortanet, 1914.—Don. de la Academia.

Cámara oficial de Comercio de la provincia de Madrid.—*Memoria de los trabajos de la Cámara correspondiente al año 1914.*—Madrid, Minuesa de los Ríos.—Donativo de la Cámara.

Observatorio Meteorológico de Coimbra.—*Observações meteorológicas, magnéticas e sísmicas feitas no anno de 1914.*—Coimbra, Imprensa da Universidade, 1915.—Don. del Observatorio.

Cadevall (Joan).—*Flora de Catalunya.* Último fascículo del primer volumen.—Barcelona, Institut de Ciències, 1915.—Donativo del Institut.

Chia (M. de).—*Fauna malacológica.* Fascículos I, II y III.—Publicaciones del Institut de Ciències, 1915.—Don. de ídem.

Pí Suñer (A.).—*Treballs de la Societat de Biologia. Any Segond, 1914.*—Barcelona, Institut de Ciències.—Don. de ídem.

Ministerio de Instrucción pública.—*Memoria presentada al Congreso Nacional.*—Caracas, Imprenta Nacional, 1915.—Donativo del Sr. Ministro.

Franganillo y Monje (D. Manuel).—*Lecturas cívicas comentadas.*—Gerona, Dalmau Carles, Plá y Cia., 1915.—Don. de los editores.

Consejo Superior de Emigración.—*Estadística de la emigración española durante el año de 1914.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1915.—Don. del Consejo.

Fernández Navarro (Lucas).—*Monoografía geológica del valle del Lozoya.*—Madrid, Imprenta Clásica, 1915.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

CORRESPONDENCIA

D. A. R.—Alicante.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1915.

D. J. A. O.—Valencia.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. J. G.—Utrera.—Idem 5 íd. por su ídem de 1915.

D. S. de la T.—Oviedo.—Idem 10 íd. por su íd. 1915.

D. J. A.—Alicante.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1915.

D. M. I.—Zaragoza.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. R. L.—Badajoz.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. J. B.—Málaga.—Idem 10 íd. por su ídem de 1915.

Señor R. de la U. Salamanca.—Idem 10 ídem por su íd. 1915.

D. A. M.—Valladolid.—Idem. 5 íd por su ídem 1915.

D. E. B.—Valencia.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. G. B.—Bilbao.—Idem 10 íd. por su ídem de 1915.

D. T. P. A.—Oviedo.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. E. G.—Boltaña.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. J. O.—Toledo.—Idem 10 íd. por su ídem de 1915.

D. E. M.—Llerena.—Idem 5 íd. por su ídem de 1915.

D. M. P. M.—Ciudad Real.—Idem 10 ídem por su ídem 1915.

D. A. R. H.—Valladolid.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

Doña J. U.—Gerona.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. D. G. S.—Avilés.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. E. G.—Elizondo.—Idem 5 íd. por su ídem de 1915.

D. M. C.—Barcelona.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

E. N. de M.—Gerona.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

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

D. J. J.—Barcelona.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. J. M. J.—Barcelona.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

Doña J. B. Valencia.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. E. G. de Q.—Burgos.—Idem 10 íd. por su íd. 1915.

I. de C.—Tenerife.—Idem 10 íd. por su ídem de 1915.

Doña A. O.—Pontevedra.—Idem 5 íd. por su íd. 1915.