

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

ATENCIÓN A LA INSTITUCIÓN
ATENCIÓN

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 XLI.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1917.

NÚM. 686.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La tutela correccional de los menores (continuación), por D.^a Alicia Pestana, pág. 129.—La labor pedagógica de L. Cellérier, por D. Barnés, página 139.—Educación de los niños anormales, por D. J. Mallart y D. P. Rosselló, pág. 142.—Revista de Revistas. Francia: «Revue internationale de l'enseignement», por Rubén Landa, pág. 146.—«Revue pédagogique», por Domingo Barnés, página 150.

ENCICLOPEDIA

España en la vida italiana durante el Renacimiento, según Croce, por F. de A. R., pág. 154.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Las obras completas de Giner, por Andrenio, página 158.—Corporación de Antiguos Alumnos, pág. 160.—Libros recibidos, página 160.

PEDAGOGÍA

LA TUTELA CORRECCIONAL DE LOS MENORES (1)

por la Prof.^a D.^a Alicia Pestana,

Secretaría del Protectorado del Niño Delincuente.

(Continuación.)

Casi todos los Estados de la Unión Norteamericana tienen hoy leyes de sentencia indeterminada y libertad condicional. Por regla general, los Reformatorios resérvanse a los muchachos mayores de 16 años. En todas las grandes ciudades hay Sociedades protectoras de la infancia e instituciones particulares que se encargan de la custodia y educación de los niños abandonados, viciosos o delincuentes menores de 16 años.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Tales Sociedades son organismos que actúan apoyados en las leyes americanas y para mejor ejecución de las mismas. El Tribunal de Apelación de Nueva York decía, no hace mucho, oficialmente, en una sentencia: «Las Sociedades protectoras de la infancia son agencias subgubernamentales, y, en realidad, ramas de los Tribunales, de la Fiscalía y del Departamento de policía».

Sólo en el Estado de Nueva York existen hoy unas 50 Sociedades de este género.

La *Children's Village*, fundada por el *New-York Juvenile Asylum*, es modelo entre las instituciones de este tipo. Cuenta 64 años de existencia.

Tenemos presente el último anuario, referente al año de 1915, acto oficial obligatorio dirigido a las autoridades del Estado de Nueva York y al Ayuntamiento de Nueva York City.

La Dirección encarece en él la necesidad de especializar el tipo de las Escuelas de Reforma, atendiendo a la complejidad de los problemas que en ellas se ventilan.

La cuestión de los niños retrasados o defectuosos ha sido siempre una rémora en la marcha de los trabajos de la *Children's Village*. La Dirección viene desde mucho reclamando para aquéllos educación aparte y procedimientos especiales. Otra gran dificultad previene de los niños que, enviados por los Tribunales especiales, han de cumplir una pena corta. Esto es hoy uno de los temas más debatidos entre cuantos interesan al régimen interno de las Escuelas de Reforma. La so-

lución parece estar o en la creación de Escuelas especiales para que los niños cumplan en ellas las penas de pocos meses, o en la supresión completa de esas penas, absolutamente ineficaces, sustituyéndolas por la *probation*, entregando a los niños a sus familias bajo la custodia de los *probation officers*. Opinan personas muy competentes que jamás se debe condenar a un niño a menos de dos años de reclusión, límite mínimo para que la obra de reconstrucción moral pueda siquiera considerarse sólidamente empezada en una bien organizada Escuela de Reforma.

En la página 11 del anuario que tenemos a la vista léese: «El informe del Comisario especial presentado al Alcalde es muy claro y afirma que las personas a cuyo cargo están estas Escuelas, ilustradas por una larga experiencia, protestan sin excepción contra la utilización de las mismas para cumplir las penas cortas. Se ha comprobado con creces que estas penas están en abierta oposición con el plan y la teoría de tales Escuelas y son peligrosas para su régimen, como subversivas de la disciplina.»

Siempre que se plantee algún problema penal de verdadero interés, será posible, hojeando sus obras, conocer la opinión que sobre la materia profesaba D.^a Concepción Arenal. Y rara será la vez cuando esas palabras no representen una campaña hecha con más o menos—o ningún—resultado, pero siempre con el mismo ardor de convicción y de incansable proselitismo.

«Personas autorizadas por su ciencia—escribía la insigne mujer—claman de todas partes contra la pena de prisión por poco tiempo. Hay que insistir en que al imponer esta pena se parte de un error y en que es un mal mucho más grave que todos los que puedan resultar de suprimirla.»

Recordemos aún palabras de su informe presentado al Congreso Penitenciario de San Petersburgo: «La injusticia es siempre cara a la larga; pero la que resulta de prodigar la prisión preventiva y correccional por *poco tiempo*, es cara inmediatamente. En todos los países cuesta mu-

chos millones este poderoso auxiliar de la reincidencia.»

Y hace todavía este comentario justísimo: «Dificultar más una cosa tan difícil y meritoria como la enmienda; convertir la ley, que debe ser un medio de salvamento, en roca donde vayan a estrellarse los naufragos, es una obra antisocial, antijurídica, antihumana.»

La verdad de todo ello está bien patente por toda España con el resultado de las deplorables *quincenas*. Hace pocos meses hemos visto en la Cárcel Modelo de Madrid a dos niños de 11 años, víctimas de este sistema. Uno ya había cumplido su pena de quince días, diez y siete veces; el otro, veinte veces. Al terminar aquel nuevo plazo, los dos serían de nuevo echados sencillamente a la calle.

Pero volvamos al *Children's Village*. El Comité de la Memoria oficial recomienda con el mayor empeño la creación de organismos destinados a *prevenir* la delincuencia infantil. «Hay algo—dice—de mucha mayor importancia para la ciudad y para el Estado que prisiones perfectas y su inmejorable funcionamiento. Es ya una observación baladí el afirmar que de haber los habitantes de nuestras prisiones, o por lo menos la mayoría de ellos, disfrutado de la buena educación y de los buenos ejemplos de los padres, lo mismo que de otros buenos influjos, durante la infancia y la adolescencia, no habrían entrado en la cárcel y estarían llevando vida normal y útil.»

Esta observación llévanos a la importantísima cuestión del *Patronato*. De ella nos ocuparemos, con el debido detenimiento, más adelante.

Hace unos diez años que la *Children's Village* dejó su antigua instalación en la ciudad de Nueva York, y se estableció espléndidamente en *Westchester Hills*. Comprende hoy 29 pabellones—*cottages*—, sin contar con la casa de residencia del Director—*Superintendent*—y seis anejos. Toda la obra de reparación de estos diversos edificios y muchos detalles de la construcción los hacen reclusos.

Durante el año de 1915, la institución

ocupóse de 866 muchachos. El 31 de Diciembre existían en la *village* 547 reclusos entre los 7 y los 18 años.

En el informe del director, Mr. Guy Morgan, encontramos esta observación interesante: «La creciente tendencia de los Tribunales especiales en favor del sistema de prueba o libertad vigilada en la familia —*probation movement*— se hace notar en una disminución proporcional del número de enviados a la Escuela de Reforma. Durante el último año, el número total de los enviados a la *village* por los Tribunales sufrió una reducción de 71, comparado con el movimiento del año anterior.»

El personal está así constituido: director, subdirector y regente de las Escuelas, médico, ortopedista, dentista, oculista, directora de la enfermería, tres señoritas escribientes, una señorita profesora de música, siete señoritas profesoras, un profesor.

Un jardinero está encargado de dirigir a los reclusos en los trabajos de horticultura, muy intensos, en una área de 75 *acres* de terreno, que en el último año produjo 38 especies de frutas y hortalizas en cantidad abundantísima.

Para la enseñanza de los talleres —*vocational instruction*— hay veintitrés maestros especiales.

La administración de los diferentes *cottages* está confiada a veintisiete señoras —*matrons*—. La población total de la *Children's village* complétase con buen número de empleados menores.

La *Children's village* está sujeta a una inspección anual, que dura varios días; figura entre las Instituciones de Caridad de primera clase del Estado.

En el trabajo de los talleres la *village* prepara para 16 oficios diferentes. Llámase esta enseñanza *vocation courses*, cursos de vocación.

Entre los reclusos, los más pequeños tienen como principal aspiración el llegar pronto al trabajo de los talleres, lo que consiguen al concluir los primeros seis años del curso elemental de estudios.

En el informe del regente de las Escuelas, Mr. Mc. Clure, insístese particular-

mente en la necesidad de hacer una rigurosa selección de los retrasados o defectuosos mentales, para facilitarles la enseñanza intensiva que necesitan, sin perjudicar la marcha normal de la Escuela.

En *The Children's village* dase particular importancia al juego como agente educativo. Las clases propiamente dichas duran seis horas diarias. El resto del tiempo está consagrado a varias actividades, que excluyen en absoluto la apatía. La gimnasia, las funciones de teatro ensayadas entre los reclusos, la banda de música de unos setenta individuos, el canto coral, los juegos al aire libre, todo ello compone para los muchachos una atmósfera de alegría, de juvenil expansión, que no poco contribuye a la revelación de aquellas cualidades íntimas personales que el maestro ha de conocer para emprender a conciencia la obra delicada de encaminarles individualmente al bien.

El niño tiene lo que llaman los ingleses *play instinct*; y es dando libre expansión a ese instinto, como más pronto nos revelará su carácter personal. En una Escuela cuyo principal objeto es la reforma del carácter, los niños han de jugar en libertad, sin faltar a la disciplina, que es sólo una forma del respeto, base de toda civilización.

En el mismo informe de Mr. Mac Cloure encontramos esta nota acertadísima y muy interesante, por su espíritu contrario a la rutina, mal muy grave, del que mucho han padecido los Reformatorios en todas partes: «Se ha observado que por la índole misma de la obra que se realiza en estas casas, existe una marcada tendencia al aislamiento, al encierro dentro de sus paredes, resultando que lo mismo las Escuelas que los profesores se encuentren, en realidad, separados de las corrientes generales de la vida, de las actividades del mundo exterior. Para desterrar semejante calamidad se emplean aquí, hace mucho, medios enérgicos, con vista a que esta Escuela se mantenga en una tensión progresiva, en amplio contacto con las ideas nuevas y los sucesos importantes de fuera.

El antiguo presidente de los Estados

Unidos, Taft, visitando la *Children's village* el 14 de Mayo de 1915, también hizo una observación digna de nota, por la lección que contiene. En una alocución dirigida al Profesorado y a los reclusos, dijo: «Una cosa debo decir con referencia a las instituciones de este género, que por lo visto son frecuentes en el Estado de Nueva York, instituciones de organización privada y de origen privado, que atraen enérgica labor y generosos donativos de hombres y mujeres de la comunidad, y al mismo tiempo perciben auxilio oficial. Yo no tengo noticia de este arreglo en ninguna otra parte... Y la verdad es que todo marcha aquí admirablemente. El Estado, en lugar de tomar por su cuenta el difícil cumplimiento de este deber, dice a esta agencia: Vosotros estáis aquí capacitados para realizar esta obra, y nosotros os pagamos al tanto por muchacho por la obra que realizáis.»

Refutando la opinión de los que creen que la *Children's village* debería pasar por completo a la administración del Estado, el ex presidente Taft dijo: «Si hemos de convertir esto en una parte de la maquinaria del Estado, desde luego entrará en ello la política, y toda la hermosa economía que realizáis aquí se perderá. Hacer un cambio semejante es, a mi juicio, volver atrás, renunciando a algo que es bueno por algo que es absolutamente dudoso.» Y todavía remachó la rota de que resulta mucho más económico para el Estado el confiar a sus pupilos al cuidado de aquellos especialistas, que no tenerles, en mucho peores condiciones, a su cargo.

Glen mills schools, antigua *House of Refuge*.—Cuenta ochenta y siete años de vida esta institución, que es otra reputada Escuela de reforma del Estado de Nueva York. Comprende un departamento para muchachos en *Glen Mills*, hoy bajo la dirección de Mr. Nibecker — *superintendent*—, y un departamento para muchachas en *Sleighton Farms*, bajo la dirección de Mr. Falconer, *superintendent*.

Desde 1828 a 1913, este Reformatorio había cobijado bajo su protección a 23.510 niños y 8.308 niñas; en total, 31.818 corri-

gendos. De éstos, habían salido de la Escuela, sujetos al régimen de libertad condicional *paroled*—, 30.571. En 1.º de Enero de 1914 existían en las Escuelas 810 muchachos y 437 muchachas. Durante el año de 1914 fueron admitidos, respectivamente, 331 y 250, y salieron, también respectivamente, 429 y 220. El 1.º de Enero de 1915 existían en las Escuelas 712 muchachos y 467 muchachas; en total, 1.179 reclusos.

El promedio de la edad de entrada es, para los muchachos, 14 años y tres meses; para las muchachas, 14 años y once meses. Promedio del tiempo de detención: muchachos, un año y once meses; muchachas, dos años. El año de 1914, la muchacha de más edad tenía 19 años; la menor, 8.

Los reclusos pertenecen a dos clases: los enviados por los jueces especiales, con residencia pagada por el Estado o por las familias, según el caso, y los enviados por las familias para corrección paterna o por el *Prosecuting officer* del barrio, cuando los padres o los tutores son reconocidos incompetentes para la tutela.

Las Escuelas funcionan en diferentes edificios, algunos construídos enteramente por los reclusos. La institución vive de sus propios recursos y de auxilios dados por el Estado y asimismo por particulares en forma de donativos o de legados.

En el informe anual de la Directora de *Sleighton Farm* referente al año de 1914, encontramos la misma protesta contra el envío por las autoridades de niños retrasados — *sub-normal*—, causantes de grande perturbación en el régimen de las Escuelas. Aparecen muchachas de 14 a 18 años con la mentalidad propia de 6 a 8, que la Directora se resiste a colocar en ninguno de sus *cottages*. Hace tiempo que viene solicitando del Estado la creación de una Escuela especial con destino a aquellas reclusas. El problema es de más difícil solución, porque algunas Escuelas del Estado para niños retrasados se niegan a admitir a los retrasados delincuentes.

Hace siete años que el departamento de muchachas se trasladó desde la ciudad a la

finca rural donde ahora se encuentra instalado *Sleighton Farm*. En el citado informe, dice Mr. Falconer: «La experiencia de seis años al cuidado de las niñas en plena vida de campo, comparada con la rígida disciplina necesaria en nuestra antigua casa de la ciudad, con sus naturales estrecheces y limitaciones, ha convencido al Cuerpo de Patronos—*Board of managers*—de las ventajas del traslado al campo, donde las muchachas, bajo la dirección de una *farmer*—granjera—hábil e inteligente—una señora con el grado de Cornell—, lograron ya convertir a una finca estéril en granja fertilísima. La última cosecha anual fué valorada en 6.000 *dollars*. La respectiva lista de productos de cultura alcanza el número de 54 especies.

Existe un Comité de señoras, cuyos individuos visitan a las muchachas con frecuencia, pasando días enteros en la intimidad de la granja, contribuyendo con su influjo personal para el mejoramiento moral de las reclusas.

Sleighton Farm posee diversos pabellones. Parte del trabajo industrial, labores, etc., hácese al aire libre. Durante el verano, el servicio religioso de los domingos practícase en el bosque, a un cuarto de milla de los últimos pabellones.

En *Sleighton Farm* hay con frecuencia juntas de profesores o juntas de las regentes de los *Cottages matrons* con la Directora de las Escuelas. A algunas reuniones de este personal son admitidas las muchachas más distinguidas de los *Honour cottages*, quienes tienen derecho a intervenir en las discusiones de los problemas que interesan a la disciplina, trabajos, recreo, etc.

Las reclusas permanecen bajo la tutela de la escuela hasta los 21 años. Después de una residencia de dos años salen, en general, para el servicio doméstico en casa escogida, u *on parole* para casa de sus familias. Al terminar el curso de 1914, 450 muchachas estaban bajo la custodia del *Parole Department*. Tres señoras son las encargadas de todo el trabajo de inspección de la libertad condicional—*parole work*—, tocando a cada visitadora la vigi-

lancia de más de cien muchachas. En una Memoria firmada por las tres visitadoras, considéranse de absoluta inutilidad las visitas demasiado cortas. «Es preferible—afirman—hacer menos visitas y departir durante una hora con la muchacha y la persona en cuya casa está, si queremos efectivamente allanar las dificultades que pueden levantarse de uno o de otro lado.»

Las muchachas colocadas *on parole* salen con las visitadoras para hacer sus compras, etc.

Las visitas de más cuidado son las que se hacen a las muchachas en sus propias casas. El hogar, desornado, se hizo algunas veces casi incompatible con la muchacha acostumbrada a una vida ordenada. Otras veces la dificultad mayor consiste en que los padres encubren las faltas de la muchacha para disculparla.

Para la vigilancia de las muchachas colocadas a mayor distancia, la Escuela acepta la cooperación de personas amigas o de Agencias y Comunidades de idéntica naturaleza.

En el informe anual de la directora de los estudios, Helen Hier, encontramos dos notas que debemos registrar. Con gran insistencia recomienda el tratamiento individual de las reclusas, y muy particularmente de las recién llegadas. «Cada muchacha que llega—dice—presenta a la casa un problema nuevo, y si hemos de sacar provecho del roce con este creciente número de muchachas que llegan constantemente a nuestro *Reception cottage*, es indispensable adquirir un completo conocimiento de las condiciones físicas y mentales de cada muchacha, de su temperamento, de las circunstancias y ventajas, con más frecuencias desventajas, del hogar y del medio donde antes se movió. Todo ello ha de tenerse en cuenta para preparar el ambiente donde ha de vivir aquí, porque pocas de nuestras niñas pueden medirse con la misma medida, y la falta de conocimiento de las diferencias individuales entre los niños neuróticos y anormales—*atypical*—puede considerarse en muchos casos como una causa fundamental de la delincuencia.»

La otra nota, muy interesante, es la siguiente: «El *Juvenile Court*, de Philadelphia—Tribunal de jóvenes en uno de los barrios de Nueva York, así llamado—, enviarnos durante el año pasado varios casos para observación. Eran casos dudosos en los que, por muchas razones, el Tribunal ha creído no deber tomar acuerdo definitivo hasta que la niña fuera sometida a un largo período de observación. Han sido estos casos de los más interesantes, recibiendo con frecuencia el Tribunal información de su progreso. Será siempre muy grato para esta casa el cooperar con el Tribunal en esta forma.»

Entre el personal de *Sleighton Farm* figura una *Psychologist*—Miss Peterson—, quien está consagrada a minuciosos estudios de Eugénica—*Eugenics*—. El verano pasado esta señorita siguió, durante seis semanas, el curso del Dr. Davenport en Cold Spring Harbour. Sus trabajos de reconstitución de la historia de las familias y de investigación general de los casos de las muchachas tienen un interés de gran actualidad.

Del informe de la médica Alice Weld Tallant, transcribiremos un párrafo referente a un problema de los más delicados en materia de delincuencia juvenil. «Una de las partes más desanimadoras—dice— en el trabajo del médico, es todo lo que se refiere a aquellas muchachas que nos llegan a la Escuela embarazadas. Es tan considerable el número de las que, encontrándose en este estado, son mentalmente defectuosas, que la tan traída y llevada necesidad de una selección de semejantes individuos es cada día más patente. A estas muchachas no les puede *Sleighton Farm* hacer que se basten a sí mismas ni se capaciten para jamás llevar vida independiente. Lo único que debemos hacer es poner nuestro mayor empeño en verlas colocadas en instituciones especialmente acomodadas a los cuidados que necesitan.»

Veamos ahora algo del *Protectorado Católico de Nueva York*—*New York Catholic Protectory*—, institución muy acreditada, que cuenta cincuenta y tantos años de existencia.

Tenemos a la vista el informe anual presentado a las autoridades del Estado de Nueva York y al Ayuntamiento de la ciudad por el presidente del Protectorado, Mr. Myles Tierney, con fecha 31 de Diciembre de 1915.

Durante el año, el Protectorado ejerció su acción en beneficio de 4.477 pupilos. De éstos residían en la Institución el 30 de Setiembre de 1915, 2.476; siendo 1.638 muchachos, 305 muchachas y 243 niños más pequeños.

Una de las partes más importantes y más cuidadosamente organizadas de toda la actividad del *Protectorado*, es el *Placing Out Bureau*, negociado de colocación y visitas de inspección a los reclusos establecidos fuera. Durante el año de 1915, el *Bureau* realizó 1.600 visitas a los reclusos libertos, sin contar las que hacen sus empleados a los *paroled children*, colocados por los Tribunales en el régimen de libertad condicional. Juntando las dos partidas, resulta un total de 4.000 visitas.

Además de la instrucción literaria, los muchachos aprenden gran variedad de oficios, *vocational training*. En la Escuela Agrícola Lincoln, dependencia del Protectorado, existían 250 muchachos en Setiembre de 1915.

El departamento de muchachas tiene vida independiente y está confiado a religiosas.

Encontramos aquí la misma protesta contra la admisión de condenados a corto plazo—*short commitments*. Transcribiremos un párrafo entero: «Hemos dado mucho pensamiento a la cuestión de los condenados a penas cortas, con objeto de poder precisar qué es lo que nuestra institución puede hacer para ayudar a resolver el problema. Cuanto más hondo penetramos en la cuestión, más claro se nos hace que nuestras autoridades tienen que destinar una consignación mucho mayor a esta atención, exigida por la naturaleza especial del tratamiento e instrucción que ha de darse a ese orden de reclusos. Requiere un aumento de gastos considerable sobre lo suficiente para entretenimiento de los condenados a largos plazos, *long term*.

La Dirección de nuestra institución no es en absoluto contraria a emprender la construcción de un edificio especial; pero sólo lo haría a condición de que las autoridades quedaran responsables de la respectiva indemnización al confiar a la casa los condenados a corto plazo. Sólo así podrían aquellos niños estar bien atendidos y recibir la educación que les es debida, sin perturbar en absoluto el progreso gradual de los condenados a largo plazo, que siguen con regularidad un plan metódico de enseñanza.»

Según queda indicado, la enseñanza en el Protectorado Católico es literaria, agrícola e industrial.

La distinción de maneras es condición muy atendida en esta Escuela. «Tenemos el mayor gusto en decir—nota el rector, Brother Paulian, en su informe—que las condiciones actuales de todos nuestros comedores se prestan a acostumbrar a nuestros muchachos a aquellas prácticas de delicadeza, de saber estar a la mesa—*table etiquette*—, de cortesía y refinamiento, que se encuentran en todo hogar bien tenido y que tan valiosos apoyos resultan en la gran lucha de la vida.»

La enseñanza agrícola, lo mismo que la de los varios oficios mecánicos, está excelentemente organizada. La música cultíbase con esmerada atención. La banda del Protectorado organiza conciertos muy apreciados por gran número de amigos y constituyen verdaderas fiestas musicales. Algunos reclusos siguen con entusiasmo una clase de violín recientemente creada. El órgano de la capilla permite a los reclusos gozar la incomparable poesía de la música religiosa.

La Escuela dispone de excelentes campos de juego.

La directora del departamento de muchachas, Sor Antoninus, da cuenta de un resultado muy satisfactorio en su último informe anual. Además de la instrucción literaria, las reclusas siguen diferentes oficios. Las de la carrera comercial aprenden taquigrafía, escritura a máquina y teneduría de libros. Hay clases especiales de dibujo, canto y cultura física. Las muchachas

mayores hacen todo el *sport* de aire libre que puede contribuir para su desarrollo físico. En la educación profesional—*vocational training*—aprenden a ser modistas de vestidos y de sombreros, bordadoras, costureras a mano y a máquina, flores y ciencia doméstica.

«Los informes del *Placing out Bureau*—dice la directora—siguen siendo muy halagüeños, y la custodia de las niñas que terminaron su tiempo en la Escuela, considérase siempre como parte muy importante en la obra total del Protectorado.»

En los abundantes productos agrícolas, las muchachas recogieron 28 especies cultivadas por sus manos en la hermosa finca donde está instalado el departamento femenino. En el mismo año de 1915 esta Sección inauguró un *kindergarten*.

St. Philip's home es una de las más prósperas instituciones pertenecientes al Protectorado Católico de Nueva York. Posee, con independencia, una agencia perfecta de colocación de los muchachos, con aplicación activa del movimiento llamado de los *Big brothers*—hermanos mayores—. Cada antiguo alumno, ya establecido fuera, pero siempre perteneciendo a la Sociedad, tiene encargo de velar por uno de los que son lanzados a la lucha por la existencia.

El informe del *Placing out Bureau* del Protectorado, referente al año que terminó el 30 de Setiembre de 1915, incluye algunos datos muy interesantes. Durante aquel período, 174 muchachos fueron colocados en familias en los distritos rurales de Nueva York, Massachusset, Connecticut, Vermont y en el dominio del Canadá. En la totalidad, 452 fueron los protegidos por el *Bureau*, estando 74 de éstos colocados con sueldo. La inspección practicóse por medio de visitas y de correspondencia. El Comité—*Placing out Committee*—realizó regularmente sus juntas mensuales para discusión de todos los asuntos pendientes.

«Dirigimos en especial nuestros esfuerzos—dice el informe—al objeto de encontrar familias—*homes*—donde colocar a los niños de entre 5 y 14 años. Colocáronse

35 en esas condiciones. Los agentes del *Bureau* piensan dar la mayor atención a esta rama de su actividad en el año próximo.»

El *Bureau* está en constante relación con los Maestros de las Escuelas y con los Párrocos.

Saliendo del Estado de Nueva York para cualquiera otro Estado de la Unión Norteamericana, notaremos la misma orientación en todos los reformatorios destinados a la infancia y a la juventud abandonada o delincuente.

Basta con citar un solo ejemplo. Echarémos una mirada a la *St. Charles School for Boys*, de Illinois. El director está obligado a presentar cada dos años una Memoria al Cuerpo de Administradores. Tenemos a la vista la última Memoria de 30 de Setiembre de 1914.

Al empezar el último bienio, en Setiembre de 1912, existían en la Escuela 513 muchachos, y 877 estaban *on parole*. Cumplidos los dos años, en Setiembre de 1914, la existencia era, respectivamente, de 574 y 610. La vigilancia de los *on parole* prolongase hasta la mayoría.

Todos los muchachos reciben educación literaria durante la mitad del día. La otra mitad inviértese, o en la Escuela de comercio, o en los talleres, o en el cultivo de la finca. Son muy variadas las industrias enseñadas en la escuela: sastrería, herrería, zapatería, carpintería, ebanistería, electricidad, imprenta, etc. Los muchachos mayores que siguen la agricultura como medio de vida, habitan cinco *cottages* especiales distribuidos en familias de 15 a 20 individuos. Éstos tienen la mayor facilidad en encontrar colocación al salir de la escuela. Dedicase a todos los productos de lechería, saben tratar del ganado, cultivan los jardines y las huertas y tienen a su cargo las pomaradas.

«A nuestros muchachos —hace notar el superintendente, Mr. Adams— les encanta este género de trabajo; y la vida al aire libre les desarrolla físicamente, a la vez que les da mejor *tono* moral y les prepara mejor para las batallas de la existencia.»

Como preparación militar, la escuela

constituye un regimiento de infantería, con tres batallones y su banda. Con la sola excepción del instructor militar, quien hace de coronel, todos los oficiales del regimiento son muchachos reclusos.

El gimnasio funciona activamente, sobre todo en invierno. En las otras estaciones tienen preferencia el *foot-ball*, el *base ball* y otras diversiones al aire libre. Mister Adams encarece la excelencia de estos juegos, sobre todo por lo que enseñan al muchacho a dominarse y a respetar a los compañeros.

Con una consignación oficial extraordinaria, la escuela construye en estos momentos varios *cottages* para ensanchar sus diferentes servicios.

El director de los estudios, Mr. Womack, en su último informe al superintendente, dice: «La marcha de nuestros trabajos ha sido considerablemente perjudicada por el hecho de que muchos muchachos que nos fueron enviados por los Tribunales del Estado eran mentalmente *subnormales*. Ultimamente la Dra. Clara Town, psicóloga de la Escuela y colonia de Lincoln, practicó un minucioso examen en unos 20 muchachos, y algunos de los casos más graves fueron trasladados al Instituto de Lincoln.»

Al terminar su informe, escribe Mr. Womack: «Uno de los principales objetivos de nuestra enseñanza es ayudar al muchacho a recoger hechos que puedan servirle de auxilio positivo en años posteriores, no sólo como manera de realizar un medio de vida, sino de hacer que la vida parezca más digna de vivirse y que el muchacho sea más útil como ciudadano del Estado, adaptándose a los reglamentos de la sociedad.»

Una sección muy interesante en esta escuela es la sala para repaso de ropa (*mending room*). Del informe de la encargada, Catharine Mc. Guire, cogemos este párrafo: «Con sólo cuatro muchachos por la mañana y cuatro por la tarde, hacemos todo el repaso de ropas de la casa. Los muchachos son relativamente pequeños, puesto que no llegan a los 14 años. Cada *cottage* da el promedio de cinco cestas de ropa para repasar y arreglar, además de

otras costuras generales. Los chicos hacen también mucha obra nueva, como manteles, servilletas, sábanas, toallas, cortinas, fundas, etc., lo que quiere decir hacer anualmente muchos miles de piezas. Como regla, los chicos trabajan con gusto, lo que hace el trabajo más agradable para cuantos intervienen en él. Es sorprendente la cantidad de trabajo que sale de esta sección, por lo mismo que está bastante fuera del género de ocupaciones usuales entre muchachos.»

La finca posee caballos y vacas en gran cantidad, todos criados en sus ganaderías. Los productos agrícolas son considerables y obtenidos por los procedimientos más modernos.

Antes de hacer ninguna consideración sobre el cuadro que acabamos de esbozar ligeramente, parece justo y conveniente echar una mirada, aunque sólo muy superficial, sobre algunos de los Reformatorios de Europa de reputación mundial.

No nos permite la brevedad del espacio de que disponemos, recordar nada de los principios lejanos de instituciones como *Redhill*, *Rauhes Haus*, *Mettray*, *Théophile Roussel*, etc., conocidas, por cierto, de cuantas personas se ocupan, por vocación, o por deber, en asuntos de esta naturaleza.

Bastará con hojear los últimos anuarios para enterarnos de cuáles son los problemas que, en estos momentos, más preocupan a las veteranas instituciones, y de cuáles medios han echado mano para incorporarse a la completa actuación que les encomienda el nuevo derecho protector de los niños.

Bien conocido es el Reformatorio de *Redhill-Surrey* — Inglaterra —, fundado y mantenido por la célebre *Philantropic Society*.

Del último anuario, 1915, copiaremos la siguiente noticia, muy resumida: «La posesión de la Sociedad consiste en una finca de 260 y medio *acres* de extensión, a los que deben agregarse aún cuatro *acres* que toma de arriendo. La cultivan esmeradamente con su trabajo los 300 muchachos reclusos que la escuela recibe. Éstos ha-

bitan cinco *casas*, separadas en grupos de sesenta en cada casa. La capilla, el *Hall*, la enfermería, las habitaciones del Director y los talleres son otras tantas construcciones aparte. Las cinco familias de muchachos tienen escasa relación las unas con las otras, comunicándose, en general, por medio del teléfono. Cada casa (*House*) tiene su jefe y su gobernanta (*Master* y *Matron*). El Director de la granja, que es asimismo el capellán de la Sociedad, es jefe y Director de toda la institución.»

El tiempo divídese equitativamente entre la Escuela y los trabajos prácticos.

Todos los muchachos están obligados a seguir el curso de trabajos agrícolas. El aprender un oficio mecánico concédeseles después por su buena conducta. Los principales oficios son: carpintería, zapatería, sastrería, herrería, panadería, servicio doméstico, etc.

«Los castigos son pocos—dice el anuario—y los reclusos que se portan bien reciben recompensas. Los principales medios de reforma adoptados son el influjo religioso, la bondad personal, un régimen de justicia rigurosa, una educación sólida y ocupación constante. La educación religiosa es la de la Iglesia de Inglaterra.»

La Escuela ejerce celosa vigilancia sobre los reclusos hasta cuatro años después de libertos, conservando posterior correspondencia con muchos.

Los auxilios prestados por el Estado o las Corporaciones locales son en concepto de pago por el trabajo de la Sociedad con los muchachos que le envían (*custody and maintenance*). La Sociedad realiza su obra favorecida, además, por donativos y suscripciones de particulares.

Desde la publicación del *Children's act* en 1908, los jueces envían a *Redhill* los muchachos condenados a reclusión. Algunos vienen trasladados de otros Reformatorios; otros, en virtud de alguna conmutación condicional de penas antiguas. Para su admisión exíjese que los muchachos tengan entre 12 y 16 años, que gocen buena salud, que tengan capacidad para recibir instrucción intelectual y sean aptos para el trabajo agrícola. El período com-

pleto de reclusión en *Redhill* es de cinco años. La Escuela procura que, siempre que sea posible, los reclusos permanezcan la totalidad del tiempo, y que, en todo caso, los mayores no se marchen antes de los 19 años. Sólo se admiten muchachos juzgados por los Tribunales por primera vez. Los reincidentes son excluidos.

La *Philanthropic Society* cuenta ya 127 años de existencia y de trabajo en la Escuela Agrícola—*Farm School*—de *Redhill*. El actual director—*Warden*—y capellán, el canónigo Marshall Vine, desempeña este puesto hace 28 años.

Estos últimos años se viene dando en *Redhill* especial atención a la preparación militar, adiestrando a los muchachos para la entrada en filas.

En opinión del Director—lo anotamos sin discutirlo—, no puede prescindirse del sistema de castigos y recompensas, atendiendo a la clase de muchachos que dan el mayor contingente a los Reformatorios. En ciertos casos recurrese todavía al castigo físico—*corporal punishment*—, aunque por las estaciones oficiales—contra la opinión formal del Director—se haya últimamente limitado mucho este procedimiento, sobre todo por lo que se refiere a los castigos más graves.

«No hay elasticidad—lamenta el Director—ni puede haber elección de grado cuando se pone muy bajo el máximo del castigo; y esta elasticidad es indispensable para la persona que ha de administrar la corrección y mantener la disciplina, teniendo en cuenta las condiciones de edad, fuerza, culpabilidad y reincidencia en las faltas.»

De los antiguos alumnos, encuéntrase actualmente en filas, en el frente de batalla, unos 450 hombres.

Cuando *libertos*, muchos reclusos son colocados en el Ejército o en la Armada, o empleados en alguna colonia de América o Australia. No pocas veces es el influjo de las familias una rémora para la ventajosa colocación de los *libertos*.

La actual guerra europea llevó a las filas 31 reclusos y varios individuos del Profesorado y demás personal de *Redhill*. Con

este motivo, el trabajo en los últimos dos años atraviesa un período de grave perturbación.

En los primeros cuatro meses de la guerra, fué encargado un grupo de muchachos de confianza en la casa de vigilar durante la noche la estación de ferrocarriles de *Redhill*.

El inspector general de las Escuelas Industriales y de Reforma, Mr. Charles Russell, gira a *Redhill* una visita anual. En el último informe hacía dos observaciones que nos parece interesante anotar.

«Esperamos—dice el informe—que los Patronos—*managers*—vayan adoptando con más extensión el principio de licenciar a los muchachos antes de llegar al fin de la condena, alrededor de los 18 años, siempre que convenga y sea posible, particularmente en el caso de aquellos muchachos que hayan entrado en la Escuela con menos de 15 años. El licenciarles pronto, medida de tan buenos resultados dondequiera que se haya experimentado, sin duda resultará provechosa en *Redhill* también, e importa mucho insistir sobre la conveniencia de aprovechar el primer momento favorable para dar a un joven la responsabilidad de la vida libre. La costumbre de permitir que los muchachos buenos visiten su casa una vez al año durante algunos días, debe asimismo recomendarse a los Patronos.

»Esta costumbre favorece mucho la disciplina, asegura la tan deseada cooperación de los padres y los amigos en la solución que se proponga para el muchacho, y es una manera eficaz de evitar los manejos de los padres, que algunas veces perturbaban al muchacho tan pronto como sale de la Escuela.»

El Inspector recomienda con insistencia el llamado *annual camp*, una o dos semanas de vida libre e independiente, por el sistema de los campamentos de *boys-scouts*. Al terminar su informe insiste en la necesidad de ensanchar todo lo posible la red de los amigos de la Escuela, para asegurar al muchacho liberto aquella amistad que tiene a veces influjo decisivo en la vida de los adolescentes. Y da un toque

discreto a la nota del refinamiento personal, tan interesante siempre: «En punto a refinamiento, esperamos que la Escuela buscará seguir los consejos que tan reiteradamente venimos dándole. Todo lo que se haga para fortalecer en los muchachos el sentido del respeto propio—*self respect*—, todo lo que contribuya para levantar el ideal de la vida, tiene un valor inapreciable para evitar la reincidencia en el porvenir.»

(Concluirá.)

LA LABOR PEDAGÓGICA DE L. CELLÉRIER,

por D. Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

En el curso de nuestro trabajo (1) nos hemos encontrado con frecuencia con el nombre de Cellérier, porque su labor personal noble, sólida e impregnada de una cultura moderna y de una idealidad sutil y profunda, está siempre íntimamente ligada con lo más fundamental de la producción psicológico-pedagógica moderna. Así, le hemos visto crear y dirigir *L'Année Pédagogique* (cuya dirección ha pasado hoy a manos de Claparède), primera tentativa importante, hecha en lengua francesa, para recoger y organizar la bibliografía pedagógica, y para orientar acertadamente a los que hayan de manejarla. Actualmente dirige también la revista *L'Education* (Alcan, París), de las más importantes entre las que se publican en lengua francesa, para aquellos a quienes interesa cultivar principalmente los problemas centrales de la teoría pedagógica. Éstos son, por otra parte, los que han ocupado siempre la actividad de Cellérier y en este sentido hemos visto el valor excepcional de su «Bosquejo de Pedagogía» como una tentativa para organizar y estructurar esos problemas tal como puede aspirar a hacerlo la moderna reacción filosófica que renueva y vivifica las ciencias del espíritu, siempre

sobre una base amplia de observación y de experiencia. Por eso nos parece interesante bosquejar una nota de conjunto sobre la labor del Sr. Cellérier, ya que en las dispersas y fragmentarias que hemos tenido ocasión de consagrarle, no puede resaltar la concepción unitaria y orgánica que inspira y anima esa labor.

Cellérier trata de constituir una ciencia nueva, la *pédagogique*, con autonomía y propia sustantividad, a pesar de tener por base la psicología, que estudia los factores de la educación—el educando, el maestro y medio—y de que el estudio del objeto de la educación y de la pedagogía—la adaptación al presente, como la herencia es la adaptación al pasado—, sea, en realidad, un problema de epistemología o de lógica.

Planteado el objeto de la educación y conocidos los factores de que se dispone para alcanzarlo, queda el problema pedagógico propiamente dicho, o sea la adaptación de los medios al fin. Y es digno de notarse que esta *Ciencia Pedagógica* y este su problema característico, parece de los ya manoseados en libros y revistas, y, sin embargo, apenas si, en realidad, han sido tratados. Bajo el nombre de *Ciencia Pedagógica*, «se enfoca, casi siempre alguna otra cosa que la ciencia: unas veces el arte de la educación, otras, sistemas filosóficos deducidos de un ideal pedagógico o moral».

El Sr. Cellérier, por el contrario, se mueve siempre dentro del campo propiamente pedagógico, y aun sus mismos folletos y artículos de revistas referentes a problemas especiales, abordan siempre temas fundamentales de la pedagogía y los dilucida desde un punto de vista general, que se nota presidido por una concepción unitaria y estructurada.

En el trabajo «El método de la ciencia pedagógica» (1), se pone de relieve, quizás más que en ningún otro, este sentido de unidad y de sistema que ha de caracterizar a la pedagogía como a toda otra ciencia. Puede decirse que el «Bosquejo de Pedagogía» no es sino la realización del programa

(1) Se refiere aquí el autor a su obra *Paidología. Ensayo de una historia del movimiento paidológico*, que está en prensa.

(1) Rev. Philoph. Octubre, 1911.

ma ideal trazado en este artículo. En él se propone el autor poner de relieve la necesidad de un método sistemático en el estudio de la ciencia pedagógica, método de que se carece actualmente, y las grandes líneas de este método.

Estas grandes líneas son, primeramente, una definición de la educación sacada de la experiencia; luego, la determinación del hecho pedagógico; después, la observación del acto de la educación, y el estudio, en fin, y la clasificación de los hechos pedagógicos elementales.

La necesidad del método no es menor en la pedagogía que en cualquier otra ciencia. Si la ciencia pedagógica no ha progresado con más rapidez es precisamente porque su método era vicioso, porque nunca ha sido tratada como una ciencia positiva. Como tal, debe fundarse sobre la observación de los hechos y de sus relaciones, después sobre su definición y su clasificación.

«El arte de la educación», es verdad, no está totalmente desprovisto de bases científicas: se han observado más o menos aproximadamente ciertos hechos; otros, como la psicología del niño, son el objeto de investigaciones minuciosas. Pero el trabajo sintético que caracteriza una ciencia apenas está bosquejado. Un análisis sistemático de los hechos pedagógicos, su definición y su clasificación, todo esto está todavía casi enteramente por hacer. El único filósofo que ha intentado construir una verdadera ciencia de la educación, es Herbart. Pero se aplicó más a describir los hechos que a clasificarlos (1).»

Las ventajas y los inconvenientes de la aplicación exclusiva del método positivo a la pedagogía se pone de relieve en la definición que de ella obtiene Cellérier, mediante este método. Para el Sr. Cellérier la variedad de definiciones de la pedagogía y las contradicciones que en ellas se observan, provienen de su carácter *apriorístico*: se intenta derivarlas de un ideal educativo propuesto *a priori*, y surgen así tantas definiciones como concepciones de

este ideal hayan podido desenvolverse en el curso de la historia. Cada autor coloca en la base de su sistema de educación su propio ideal, su concepción personal: atribuyen, con una generalización ilegítima, a toda educación, lo que es verdad de una educación, de la suya. Lleva esto a un criterio parcial y exclusivo y a considerar fuera de la pedagogía todo concepto de educación que no sea el propio y fuera de la actividad educativa todas las operaciones que no tiendan al ideal estrechamente propuesto. Huyendo de estos inconvenientes, el Sr. Cellérier aspira a formular una definición *a posteriori*, una verdadera definición empírica. Es un hecho positivo, revelado por la observación, la presencia de un juicio valorativo en el comienzo de toda educación, la cual se concibe luego como una preparación para la realización de ese ideal: «Todo educador concibe el ideal del destino humano y se aplica a preparar al niño en relación con él: para los griegos, el ideal es el ciudadano; vemos a Licurgo, Platón y Aristóteles preparar en el niño al soldado o al magistrado. En la Edad Media, la educación se conforma con el ideal tanto religioso como militar que se propone entonces. Mas tarde Locke prepara al joven para realizar el ideal del caballero. Cada uno concibe un ideal y a él subordina al niño: para Rousseau es una vida según la naturaleza; para Kant es la perfección moral; J. Stuart Mill fué educado en vista del ideal intelectual, etc., etc. Son hechos precisos, sencillos de observar podrían acumularse hasta el infinito. Su carácter común es éste: *la preparación del niño para realizar, en la medida de lo posible, el ideal humano concebido por su educador.*»

Análoga a esta definición y obtenida por el mismo método, consustancial con la concepción discutible, pero lógica y seriamente estructurada, del Sr. Cellérier, es la que formula en su «Bosquejo de una ciencia pedagógica»: la pedagogía no será una ciencia normativa, *a priori*, sino experimental; no asignará a la educación un fin ideal, como la virtud del ciudadano o la perfección del hombre, sino que le asigna-

(1) Rev. Philos. Art. cit. Pág. 4.

rá por objeto el fin perseguido siempre de hecho: «la preparación del niño para el destino que sus padres estimen mejor».

Ninguna otra definición de la pedagogía mejor que ésta puede obtenerse, en efecto, por el método empírico. Ni siquiera se apela en ella a la selección, que supone siempre un criterio apriorístico, de los materiales que la experiencia ofrece: se limita a abstraer en ella aquel elemento que es común y constante. Ahora bien: ¿puede una ciencia normativa encerrarse legítimamente en el campo de la experiencia? ¿Encontraremos en lo que es, la fórmula de lo que debe ser? En nuestro caso concreto, el que los educadores hayan venido educando al niño en relación con sus ideales históricos, no es ya de por sí un título de legitimidad. Precisamente, el Sr. Cellérier tiene el mérito indiscutible de haber proclamado con energía los sagrados derechos del niño a su propia educación, a que no se le subordine a los intereses o tendencias sectarias de los grupos o partidos religiosos y políticos. Y si el proceso de la educación ha de subordinarse esencialmente al educando, el desenvolvimiento de las aptitudes o posibilidades de éste, será su aspiración ideal y la ley de su desenvolvimiento, la que rija este proceso. Por este camino, pudiéramos quizás encontrarnos, en vez de una definición formal, con un contenido real, con un ideal objetivo y universal, aun cuando sus concreciones históricas hayan ido sufriendo los influjos de lugar y de tiempo, y su interpretación haya de pasar siempre por la conciencia variable de la subjetividad.

Este punto de vista no lo creemos distante del que está implícito en la doctrina del Sr. Cellérier. Al ocuparse del hecho pedagógico, sostiene que éste, tal como se deduce de la definición expuesta de la educación, es «toda operación que tenga por fin preparar al alumno para su destino». Y es indudable que para cumplir la misión que cada ser tiene en el mundo, habrá de adaptarse a condiciones históricas variables; pero la condición fundamental y eternamente necesaria es el desenvolvimiento de la personalidad. Téngase, por otra par-

te, en cuenta, que este desenvolvimiento no se mide modernamente, *in vacuo*, sino en relación con la adaptación gradual al cumplimiento de sus fines.

La definición de la «Pedagogía» y la determinación del hecho pedagógico implican también, para que la demarcación quede bien establecida, la fijación de lo que el Sr. Cellérier llama unas veces «factores» y otras veces «el dato» de la educación, porque son, en efecto, el supuesto de que parte la obra educativa, el sistema de condiciones que la determinan, y cuyo estudio tiene por lo mismo que abordar la pedagogía, aun cuando para ello tenga que salir de su esfera estricta, para entrar de lleno en el de la psicología. Un problema propiamente psicológico es, en efecto, el estudio de los tres factores de la educación: el «sujeto» que ha de educarse, el «educador» y el «medio».

Es verdad que estos problemas se estudian desde un punto de vista y con una finalidad enteramente pedagógica. «El método de una ciencia—dice el Sr. Cellérier—varía con el objetivo que nos proponemos al estudiarla.» Un agricultor enfoca los vegetales y las tierras de otro modo que el botánico. También el educador tendrá su objetivo especial en su estudio psicológico del niño. Para educar a éste es menester conocerle, pero sólo en la medida que sea necesario para educarle. Si el psicólogo puede estudiar al niño en forma pura y desinteresada, como procede en toda ciencia, el educador estará dominado en sus estudios psicológicos por las preocupaciones prácticas. Los hechos psíquicos son para él el material con que ha de realizar su acción pedagógica; por eso le interesarán menos que sus facultades, su misión especial, su utilización posible y su perfeccionamiento por el ejercicio y el método. Por eso también merecerán para el maestro más interés ciertos hechos, como los de memoria y asociación, y ciertos fenómenos, como los del hábito, la atención y la fatiga, etc., de gran alcance en la obra de la educación.

No pretende, seguramente, el Sr. Cellérier, que el pedagogo haya de encerrarse forzosamente en los límites de esta peda-

gogía parcial y de estrecho espíritu utilitario. Demasiado ha de comprender por propia experiencia un psicólogo tan distinguido como el Sr. Cellérier—véase su excelente artículo «El hábito en la educación»—, que mientras más fundamental sea la psicología que se cultive, más flexibilidad, más soltura y más vigor y precisión tendrán luego las aplicaciones prácticas. Pero parece indudable que, cuando el pedagogo aborda el estudio de la psicología pura sin limitaciones ni preocupaciones pragmatistas, procede como psicólogo más que como pedagogo, y al realizar luego su labor fundamentalmente pedagógica, tendrá que inspirar toda su psicología en el sentido de las aplicaciones prácticas.

Nota de los trabajos publicados por el Sr. Cellérier:

Esquisse d'une science pédagogique. Paris, F. Alcan, 1910.

Remarques sur l'enseignement précoce des langues étrangères (Revista *L'Education*, 1910).

Méthode de la science pédagogique (*Rev. Phil.*, 1911).

Idéal et éducation (*Année Pédagogique*, 1912).

Étude psychologique des méthodes d'enseignement (*Année Pédagogique*, 1912).

Littérature criminelle (*Année Pédagogique*, 1913).

L'interêt (*Rev. Phil.*, 1914).

La lutte pour la véracité (*L'Education*, 1915).

Las lectures et l'éducation morale (*L'Education*, 1915).

L'éducation morale par l'idéal (*L'Education*, 1916).

Le cinématographe dans l'enseignement (*L'Education*, 1916).

L'Habitude dans l'éducation (*L'Education*, 1916).

EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS ANORMALES

por D. J. Mallart y D. P. Rosselló.

Toda investigación científica es un ensayo de solución de un problema planteado. Y la solución se hallará tanto más fácilmente cuanto más claramente esté planteada la cuestión y mejor definido el objeto del trabajo propuesto.

Uno de los problemas que más preocupan a los paidólogos en este *siglo del niño*, es el de la educación de esos pequeños seres anormales, cuyo número, tan crecido ya, se verá sin duda aumentado, como una consecuencia más de la presente guerra.

Examinemos sucintamente cómo se viene planteando este complejo problema. La primera cuestión que se presenta es la siguiente: ¿Qué es un *anormal*? Si tomamos como *normal* el individuo ideal, *el que es tal como debe ser*, entonces cabe preguntarnos: ¿Cuántos podrían escapar al dictado de *anormales*?

¿Tomaremos como anormal al individuo que se aparta de la generalidad de los de su especie, en el sentido de la perfección filogénica y ontogénica?

¿Nos contentaremos, con Ley, diciendo que «el anormal presenta un grado de debilidad mental, de inestabilidad psíquica o de inaptitud intelectual para reaccionar normalmente a las excitaciones procuradas por el medio educativo y pedagógico ordinario, distinguiéndose de los imbéciles, y de los idiotas sobre todo, por su falta de aptitud para vivir la vida social»?

¿Diremos, con Goddard, que es anormal «el sujeto que, a consecuencia de un déficit que le acompaña desde el nacimiento, o desde la tierna infancia, no se apoya sobre la misma base que el resto de los hombres y es incapaz de dirigir sus asuntos?»

Otras muchas definiciones podríamos citar, que, consideradas desde sus respectivos puntos de vista, serían probablemente justas.

Pero concretemos más. He aquí un niño indisciplinado, por ejemplo. Este niño, ¿es un ser normal o anormal? Este niño, ¿obra de esta manera impulsado por factores ve-

nidos del exterior (medio ambiente, educación), o bien su obrar es consecuencia de una anomalía o de una enfermedad que actúa en su interior? ¿Dejaremos este niño en la clase ordinaria o le trasladaremos a la clase especial? La cuestión es delicada. Admitir un normal en una clase especial, cuando no lo necesita, es causarle un daño irreparable. Conservar un anormal en la clase ordinaria es, no solamente hacerle perder el tiempo y perjudicar a sus condiscípulos, sino exponerle a una acentuación de su anormalidad.

Dando como sentado que un niño es anormal, nos falta aún saber en qué consiste la anormalidad, en qué parte está localizada, cuáles son las funciones afectadas principalmente, sin olvidar la determinación cualitativa y cuantitativa de la misma (1).

Pero el problema no termina aquí. Hay que buscar cuál es el origen de la anormalidad, cuál ha sido su causa. ¿La anormalidad es hereditaria? ¿Es adquirida? Tendría que penetrarse en el proceso seguido por su desarrollo.

Y nos encontramos frente a la cuestión capital. ¿Cómo disminuir esta anormalidad?

Aquí cabe en seguida preguntarnos: ¿Es que esta anormalidad puede acaso disminuirse?

Ziehen considera que no hay niños débiles de espíritu incapaces en absoluto de desarrollo. Sancte de Sanctis cree en la eficacia de la educación, excepto en los casos extremadamente graves.

De todos modos, son altamente consoladores los resultados obtenidos en los establecimientos especiales para anormales y atrasados.

Así, por ejemplo, según una estadística de Graf, el resultado obtenido en las clases especiales de Basilea, a partir de 1888, es el siguiente: De 1.126 niños salidos de estas clases, el 58,5 por 100 son completamente capaces de ganarse la vida; el 29 por 100, de ganársela parcialmente, y solamente el 11,5 por 100 son incapaces de ganársela. De 1.132 niñas salidas, el 60 por 100 son capaces de ganarse el sustento; el

28 por 100 son parcialmente capaces, y el 10 por 100 son incapaces.

Hay que hacer notar de paso que las familias se muestran, en general, reacias a que sus hijos concurren a estos centros por temor al calificativo de anormal. Sólo haciendo palpables los satisfactorios resultados se vencerán estos escrúpulos.

Es curioso el caso que hemos oído contar a Mlle. Descœudres. Entre los niños señalados por la Comisión médico-pedagógica para formar parte de su escuela especial, hubo uno cuyos padres se negaron rotundamente a que abandonase la escuela ordinaria. Con mucha dificultad llegóse a vencer la oposición de la familia, y el niño recibió durante dos años el tratamiento educativo de la pedagoga ginebrina, con tal aprovechamiento que al cabo de este tiempo el niño se hallaba en disposición de continuar los cursos escolares ordinarios. Pero nueva oposición de la familia, que no contenta ahora con tener un *anormal* en la escuela de la calle de Malagnon, se empeñaba en que otro hijo, completamente normal, fuera considerado como antes su hermano, para poder frecuentar esta escuela.

Hecha la exposición del problema, muy complejo, como se ve, y cuya resolución completa se vislumbra aún, por desgracia, muy lejana, veamos rápidamente algo de lo que se ha hecho y se está haciendo en este interesante dominio de la Pedagogía.

Hasta hace pocos años eran únicamente objeto de atención algunas clases de anormales (sordomudos, ciegos, idiotas), mientras en las clases ordinarias seguía arrastrándose el eterno *tonto*.

Los sordomudos, ciegos, escrofulosos, idiotas y otros casos parecidos continúan hoy en los asilos y establecimientos especiales sometidos a regímenes particulares. La llamada actualmente *Escuela especial de anormales* es sólo para niños atrasados (los llamados *débiles* por Binet).

Entre los primeros ensayos de educacional figura uno expuesto por Itart (1801) en un libro que trata de la educación de un pequeño salvaje que había vivido corriendo en los bosques hasta sus 11 ó 12 años.

(1) Véase *Psicología del niño*, de Claparède (5.ª edición).

Algún tiempo más tarde, el Dr. Schnell verificó importantes trabajos en la *Casa de educación para niños anormales*, que anexionó, en 1818, el Manicomio de Avenches (Suiza). Guggenmoos, en 1828, trabajaba en este sentido en Salzbouurg (Austria). Belhomme, Falret, Ferrus, Voisin y Leguin, por esta misma época, dedicaban especial atención a los niños anormales en Bicêtre, la Salpêtrière y París.)

Hay que considerar el establecimiento fundado en 1841 por el médico de Zurich, Guggenbühl, en Abendberg, cerca de Interlaken, que llamó la atención de Europa, especialmente de Alemania e Inglaterra.

Pero fué más tarde cuando este movimiento tomó su verdadero carácter con la fundación de las llamadas *clases especiales para los atrasados*. Las primeras se fundaron en Halle (1863), Dresde (1867), Gera (1874), Elberfeld (1879), en Alemania.

Por orden cronológico, siguen las fundadas en Suiza, y séanos permitido dar sobre ellas algunos detalles, recogidos durante nuestra estancia en este país.

La primera clase especial que se abrió fué la de Chur (Grisones), en 1881; las de Regensberg y Herisau se fundaron en 1883, siguiendo las de Basilea y San Gall (1888), Zurich (1891), Berna (1892), Winterthur y Schaffhouse (1893), Burgdorf (1894), Lausanne (1896), Friburgo y Ginebra (1898), etc., hasta llegar al número de 106, que se contaban, en 1913, con 2.209 niños (1.214 niños y 995 niñas). De éstos, 2.000 eran considerados como *débilmente dotados*, 200 como *débiles de espíritu*, 262 como *defectuosos del oído*, 329 *defectuosos de la vista*, 308 ceceosos, 122 tartamudos, 17 epilépticos, 131 padeciendo deformaciones corporales y 68 sufriendo «moral insanity», según Graf, de Basilea. Al frente de estas escuelas se hallaban 67 maestras y 43 maestros.

Los demás países han seguido el camino trazado por estas dos naciones, y la fundación de escuelas especiales se ha generalizado en Europa y América; debiendo hacer notar, sin embargo, que el número de estos establecimientos no es suficiente

para acoger en su seno los millares de niños que deberían estar sometidos a un régimen educativo especial.

Muchos han sido los paidólogos de todos los países que han dedicado sus energías al estudio y tratamiento de los anormales. Citemos entre ellos a los alemanes Koch, Ziehen, Ebbinghaus, Piper, Laquer, Liebmann, Gutzmann, Schulze, etc.; los norteamericanos Witmer, Wylie, Kuhlmann (fundador de las célebres *clínicas psicológicas*), Goddard, etc.; el inglés Lhuttleworth; los suizos Köller, Auer, Alther, Hasenfrantz, Ganguillet, Mlle. Descœuvres (autora de un importante tratado sobre educación de anormales y directora de una clase especial en Ginebra), el doctor Naville (médico inspector de las clases especiales del cantón de Ginebra), etcétera.

No podemos olvidar los nombres de los franceses Regis, Cruchet, Beauvisage, Courjon, Granvilliers, Durot, y especialmente el de los psicólogos Binet y Simon, que al proponerse escoger los anormales existentes en París establecieron su interesante *escala métrica de la inteligencia*.

Hay que citar también los belgas De-moor, Ley y Decroly (este último, en compañía de Mlle. Mouchamps, imaginó varias series de juegos educativos), y los italianos Ferrari, Ferreri y Sancte de Sanctis.

Un número considerable de revistas son portavoz de los trabajos de la mayoría de los paidólogos que acabamos de citar.

Fáltanos decir dos palabras acerca del modo cómo se verifica hoy día la educación de los anormales en las escuelas especiales.

Veamos primeramente algunas de las clasificaciones que de la insuficiencia mental se han hecho, con vistas a la educación. Sancte de Sanctis distingue los siguientes grados: *idiotas*, *imbécil*, *vesánico*, *epileptoideo* e *infantil*, cuyos caracteres peculiares están expuestos en el *Année Psychologique*, tomo XII. Binet y Simon los dividen en *idiotas*, *imbéciles* y *débiles*. Llaman *idiotas* a «los que no llegan a comunicarse oralmente con sus semejantes,

es decir, que no llegan a expresar de palabra su pensamiento ni a comprender el pensamiento verbalmente expresado - y eso únicamente por deficiencia intelectual.— Los *imbéciles* no llegan a comunicarse por escrito con sus semejantes, es decir, que no pueden expresar su pensamiento con la escritura, ni comprender lo que leen—siempre por deficiencia intelectual (claro está que los defectos de la vista o la parálisis del brazo no entran en este caso).— En fin, son *débiles* los niños que llegan a comunicarse verbalmente y por escrito con sus semejantes, pero que presentan un retraso escolar de 2 años—si tienen menos de 9 años, y de 3 años, si tienen más de 9—, con tal que este retraso no sea debido a una insuficiencia de escolaridad» (1).

Mademoiselle Descœudres, en su curso de Psicología y Pedagogía de anormales que da en la *École des Sciences de l'Éducation*, de Ginebra, dice que entre los anormales que asisten a las clases especiales, puede hacerse la distinción entre los atrasados por defectos de los sentidos u otras causas patológicas, los atrasados pedagógicos (educación insuficiente) y los atrasados a causa de un déficit psíquico (débiles de inteligencia, inestables, distraídos patológicos, niños que presentan perversiones instintivas).

Veamos de qué manera son reclutados estos niños en Suiza, por ejemplo.

Todo niño supuesto anormal es señalado al médico escolar, quien lo examina, oyendo, naturalmente, la opinión del maestro. Al propio tiempo, se verifica una información acerca de la herencia, medio ambiente, condición familiar, etc., y se examina el estado fisiológico, cultural y psicológico, formándose la ficha médico-pedagógica. Los dos últimos datos citados se determinan gracias al *barême d'instruction*, de Vaney, y a la *escala métrica de la inteligencia*, de Binet y Simon, universalmente conocida con el nombre de *tests*, de estos autores. Es considerado anormal el niño que en el ejercicio de los *tests* ob-

tenga un coeficiente de 0,70, o inferior, sin olvidar que la elección de los anormales implica tres exámenes: médico, pedagógico y psicológico.

En los Estados Unidos, la educación de los anormales se verifica, generalmente, en internados. En Alemania, es preferido el semiinternado o *escuela autónoma*. En otros países concurren a las clases especiales anejas a las ordinarias. Parece, no obstante, que el internado constituido por grupos de ocho a diez niños, viviendo un ambiente familiar, es el ideal para la educación de anormales, conviniendo el externado solamente a los niños *atrasados*.

Si uno de los principios que informan la educación de los normales es la *actividad propia* del alumno, en contraposición al verbalismo dominante, ¡con cuánta mayor razón no será este principio base de la educación de los anormales y atrasados! No nos contentamos con que el niño *sepa*; lo importante es que *haga*, que *produzca*, guardándonos, por lo tanto, de ahogar iniciativas, tan escasas, desgraciadamente, en esta clase desvalida.

En otros varios principios descansa actualmente la educación de anormales (principios que pueden muy bien aplicarse a la de los normales); la *intuición*, como medio de enriquecer el mundo de las representaciones; la *concentración*, para que el niño pueda unificar y relacionar los conocimientos; la *individualización* en la aplicación de los métodos; el *utilitarismo* ulterior de la actividad escolar, etc. (1).

Como aplicación de estos principios, mucho juego (espontáneo y *educativo*), muchos ejercicios corporales, mucho trabajo manual, trabajos de jardín, dibujo, lecciones de cosas...; nada de memorización, nada de verbalismo; todo ejercicio, todo actividad.

Eso es lo que hemos visto, ese es el ambiente que hemos respirado en las horas—pocas, desgraciadamente—pasadas en la escuela de Mlle. Descœudres. Va uno dispuesto la primera vez a presenciar un espectáculo lastimoso, triste. Cuál no

(1) Binet y Simon; *Niños anormales*, páginas 111 y 113.

(1) Véase *L'Éducation des enfants anormaux*, de Alice Descœudres.

no es su *desengaño* al encontrarse en un recinto en que campea el bienestar y la alegría. Sí; más alegría—triste es decirlo—que en muchas escuelas de normales. Y si no, ved ese niño que interrumpe unos instantes su juego de cálculo para observar las flores que tiene en su mesita de trabajo. Ved ese grupo de niños formando semicírculo delante de la maestra, absorto en distinguir con los ojos cerrados los sonidos de las monedas de diverso valor, o en notar las variaciones que en una serie de figuras dibujadas en el encerado ha producido ella durante la momentánea ceguera del interesado auditorio. Vedlos luego esforzándose con regocijo en acompasar sus rebeldes movimientos con el ritmo de las notas del piano...

¡Cuánta abnegación, cuánto cariño, animado de un profundo espíritu científico, no se necesita para convertir una casa de enfermos en un lugar que los niños sanos tendrían razón de envidiar!

Espíritu científico, mucho espíritu científico, abnegación, cariño... ¿No son éstos los factores *resolvedores* del problema?

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue internationale de l'enseignement.

Paris.

JULIO Y AGOSTO

La guerra y la enseñanza superior en Francia, por Auguste Audollent.—En su circular de 10 de Setiembre de 1915, el Ministro de Instrucción pública afirmaba con energía la necesidad de que las Facultades reanudaran íntegramente sus trabajos. Es preciso lograrlo, decía, para las jóvenes que acuden a las Universidades, para los alumnos que, por su edad o por defectos físicos, no pueden ir a la guerra; para los estudiantes extranjeros, y, sobre todo, en previsión del esfuerzo que deberán realizar las Universidades después de la guerra, con objeto de dirigir el renacimiento de la actividad económica nacional.—M. Audollent trata solamente de uno de

os problemas que, acerca de la labor futura de las Facultades, plantea la circular del Ministro: la defensa de la cultura francesa por la Universidad. Alemania ve en sus Universidades una fuerza, y en sus sabios, como un ejército siempre dispuestos para la defensa y la propaganda de la *kultur* germánica. Por eso no ahorra ningún esfuerzo para desarrollar los centros científicos y para aumentar su poder. Esta constante movilización, por decirlo así, de las Universidades alemanas, bien provistas de hombres y de material, impresionan a los débiles, a los pueblos que comienzan a desarrollarse y que se inclinan siempre hacia donde creen encontrar un apoyo. El valor real de un gran número de trabajos llevados a cabo en los grandes laboratorios científicos, y una producción extraordinaria de libros, contribuían a fortalecer esta impresión. Resultó que los estudiantes de más de un país pequeño, y aun de algún gran país, de los Balkanes, de Escandinavia, de Italia, de América, afluyeron a las cátedras alemanas. No satisfechos con esto los alemanes, buscaban a los estudiantes en su propia casa. Numerosos profesores salían continuamente de Alemania para trabajar en el extranjero al servicio del germanismo. Cuando menos, creaban una corriente de ideas que podía ser aprovechable en el porvenir. Esta obra no se ha interrumpido durante la guerra. Recientemente se ha hablado de establecer en Madrid un Instituto hispano-alemán, y otros análogos en Holanda, Dinamarca y Escandinavia, en los cuales se oiría periódicamente a los conferenciantes más significativos de la mentalidad germánica. Los alemanes quieren, pues, mantener, y aun aumentar, la ventaja que habían logrado en el dominio intelectual. ¿Cómo deberá hacerles frente Francia? En primer lugar, utilizando más y más los medios con que cuenta ahora. Así hacen ya algunas Universidades que no han esperado a que termine la guerra para atraerse una clientela extranjera, y que han llegado a reunir un número considerable de alumnos de procedencia muy distinta, tanto en los cursos del año escolar como en los de vacacio-

nes. Éste es el camino que debe seguirse, y para el cual deben prepararse, desde luego, las Universidades. Será preciso romper el viejo molde universitario, refundir los programas, dar una flexibilidad a la forma de la enseñanza y a los exámenes. También será preciso cuidar la representación de Francia en las reuniones internacionales, teniendo presente cómo ha sabido imponerse Alemania en los Congresos científicos por el número y la organización de sus enviados.—Las Facultades de Letras han sido tachadas de germanismo en el orden científico, de haber sacrificado las cualidades más envidiables del alma francesa al deseo de copiar servilmente a Alemania. M. Audollent rechaza esta censura, que considera injusta, y recuerda el interés que han mostrado las Facultades de Letras por contribuir a publicar una colección de autores franceses proyectada por la casa Hachette, a fin de evitar que sea necesario acudir a ediciones alemanas para leer o estudiar las obras de la literatura nacional. Cita la opinión de M. Lavis: «En el fondo, se trata de una antigua querrela. Entre nosotros, algunos han imitado ciertos procedimientos de la erudición alemana; esto es verdad, y nunca me ha agrado». «La cuestión, tal como está planteada, consiste en saber si la enseñanza superior de las letras debe reducir su dominio a la elocuencia y a la poesía; si ha de ser meramente retórica y administrativa; si el espíritu de crítica no es una de las cualidades eminentes del genio francés; si no se honra a nuestros escritores estudiando, con los cuidados minuciosos de la erudición, su obra, su medio, su vida, y lo mismo sus textos, para asegurar la exactitud y la pureza, lo cual de ningún modo es un obstáculo para hacer sentir su belleza. Se creará, en verdad, que la erudición es una invención de Alemania; sin embargo, la erudición francesa ha producido, desde el siglo XVI, obras grandes y hermosas. Renunciar a la erudición es renunciar a una de las tradiciones de Francia» — «Si se quiere juzgar la obra de las Facultades de Letras de nuestras Universidades desde su reforma, uno de los medios será tra-

zar el catálogo de las tesis doctorales defendidas ante ellos durante los últimos veinticinco años, y sugeridas por su enseñanza; trazar también el catálogo de las tesis publicadas durante los ochenta años precedentes, y compararlos. Bastaría leer los títulos de estos libros, para ver que el campo de nuestras Facultades se ha duplicado por la introducción de disciplinas nuevas y muy importantes; que las tesis, mucho más numerosas, revelan una actividad extraordinariamente más grande. Yo añado, que la mayor parte de las tesis del segundo período han contribuido, por su valor, a afirmar la autoridad de la ciencia francesa, negada por Alemania». — La serie de grandes eruditos que ha producido Francia desde el siglo XVI, muestra que se puede ser muy francés sin apartarse de la exactitud científica más rigurosa. No puede afirmarse que el espíritu de erudición, es decir, el espíritu de crítica, no conviene a nuestro temperamento nacional. ¿Qué es el espíritu de crítica sino el *esprit de finesse* que ha definido Pascal? La perspicacia y la claridad de la inteligencia francesa, ¿no serán propias para investigaciones que exigen precisamente esas cualidades? Sin salir de la época moderna, encontramos en Francia hombres como Renan, Gaston Paris y Mgr. Duchesne, que se dedican a la erudición pura, y son, al mismo tiempo, grandes escritores que mantienen el culto de la lengua y del genio nacional. Simbolizan la conciliación posible, y hasta podría decirse que necesaria, entre la ciencia más exacta y exigente, y todas las cualidades de elegancia y de claridad peculiares de Francia. Las Facultades de Letras no lo olvidan. Saben que su deber es servir a su país de acuerdo con el carácter nacional. Se ha dicho que quien venció a Francia en el 70, fué el maestro alemán. Hoy es patente que las Universidades alemanas han preparado a nuestros enemigos para la lucha actual. Las Universidades francesas harán en adelante todo lo posible por asegurar a Francia contra toda sorpresa. La Universidad debe ser para el país como su guía moral, y debe formar, según la expresión de los profes-

res de la de Palermo, un *corpo di assistenza spirituale della Nazione*.

La segunda enseñanza y la reforma de 1902, por Henri Brelet.—I. El plan de estudios de 1902 ha sido concebido con un fin social. Responde al propósito de que la segunda enseñanza dé una educación a la vez más liberal y más utilitaria, y de que los liceos y los colegios abran de tal modo sus puertas a los alumnos de primera enseñanza, que, comunicándose fácilmente estos dos grados, puedan proporcionar con rapidez a los escolares lo que constituye el objetivo de la educación moderna: una situación social para un buen ciudadano. M. Ribot lo recordaba el año 1911 en una discusión del Senado: «Queremos, decía, que los que a los 15 años revelan cualidades de vigor y de inteligencia en la enseñanza primaria superior, puedan ingresar en la enseñanza superior después de haber pasado 3 años en el liceo, si se sienten con vocación, con voluntad y con fuerza para seguir.»—II. Han desaparecido las barreras que separaban la enseñanza primaria de la secundaria; se permite la entrada en los liceos y en los colegios, no sólo a los alumnos de la enseñanza primaria elemental (en la clase de 6.^a), sino también a los de la primaria superior (en la clase de 2.^a). Se ha facilitado esto adoptando en las clases elementales de los liceos y colegios un plan de estudios análogo al de la escuela primaria. El interés social exigía igualmente una enseñanza secundaria más breve para aquellos alumnos que necesitasen terminar su instrucción hacia los 14 años. Con tal objeto, se estableció un final de estudios para esta edad, disponiendo la enseñanza de manera que el alumno adquiriese, a su paso por el liceo, un conjunto de conocimientos modesto, pero completo y utilizable.—Mas no bastaba abrir los liceos y los colegios a mayor número de niños: había que ofrecerles una enseñanza que les proporcionase una situación social. Este carácter práctico y utilitario se buscó desarrollando dos enseñanzas ya existentes: la de lenguas vivas y la científica. Mediante las lenguas vivas se ha querido facilitar al escolar el acceso

a los países extranjeros y ponerle en condiciones de ocupar un puesto en la evolución económica del mundo; mediante las ciencias, se trata de encaminar a los jóvenes hacia las escuelas de artes y oficios, de física y química, de electricidad y de agricultura, al salir de las cuales pueden lograr una situación social, más fácilmente que siguiendo una enseñanza literaria.—Además, era preciso diversificar la enseñanza y hacerla más flexible, si había de adaptarse a las distintas aptitudes de los niños. Un tipo uniforme no podía satisfacer todas las necesidades.—III. Para llevar a la práctica estas concepciones fué necesario reorganizar completamente la segunda enseñanza. Se puso término a la rivalidad existente entre las dos enseñanzas secundarias existentes antes de 1902, la antigua enseñanza clásica, con latín y griego, y la creada por V. Durny, en 1865, con el nombre de enseñanza especial, y trasformada en 1891 por M. Leon Bourgeois, que la denominó bachillerato moderno. Se colocó a las dos en el mismo rango, se estableció el mismo número de años para el bachillerato moderno que para el clásico y se les dió el mismo valor.—La unificación de la enseñanza secundaria era el medio de acabar con las «barreras artificiales» que la separaban de la primaria. Con el fin de establecer una igualdad absoluta entre los alumnos primarios y los secundarios que habrían de encontrarse en los liceos y colegios, se dividieron en dos grupos, llamados ciclos, los años de estudios que siguen a las enseñanzas idénticas de las escuelas primarias elementales y de las clases elementales secundarias. El primer ciclo comienza en la clase de 6.^a y termina con la de 3.^a En él ingresan y de él salen en las mismas condiciones los alumnos primarios y los secundarios. El segundo ciclo se abre con la clase de 2.^a En él se admite tanto a los niños que salen de la clase de 3.^a de los liceos y colegios como a los que han terminado el tercer año de las escuelas primarias superiores. Comienza con la clase de 2.^a, termina con la filosofía o las matemáticas y tiene su coronamiento en el bachillerato. Esta unificación de la

enseñanza secundaria era meramente exterior. La igualdad entre los alumnos de las escuelas primarias y los de los liceos y colegios no existe más que al ingresar en el primer ciclo. Desde este momento aparecen dos tipos de instrucción: la enseñanza con latín y la enseñanza sin latín. Al entrar en la clase 6.^a, todos los niños pueden recibir indiferentemente una u otra; pero no sucede lo mismo al entrar en el segundo ciclo, porque los alumnos de las escuelas primarias superiores únicamente pueden seguir la enseñanza sin latín. Así, pues, la división de ciclos sólo tiene razón de ser para la enseñanza sin latín. Esto no bastaba. La enseñanza secundaria no llegaría a tener un carácter práctico y útil sin diversificarla y hacerla más flexible. Dentro del género único de la segunda enseñanza se han distinguido *especies* que forman, en conjunto, un sistema completo, y entre las cuales se puede elegir según las aptitudes, los gustos y los objetivos de los alumnos. Estas «especies» son, en primer lugar, la enseñanza con latín y la enseñanza sin latín. Dentro de estas dos grandes «especies» hay «especies» secundarias. En la enseñanza con latín, al entrar en la clase de 4.^a, se ofrecen dos caminos: estudiar o no estudiar griego, y al entrar en la de 2.^a, los que han optado por el griego pueden abandonarlo o seguir aprendiéndolo. Los que lo continúan reciben una enseñanza puramente literaria, de la cual no es posible pasar a la de ciencia (sección A, latín-griego). Los que lo abandonan y los que no lo han comenzado, eligen entre el latín con una segunda lengua viva, o el latín con una enseñanza científica desarrollada (sección B y sección C). Los alumnos de latín y los de latín y griego pueden dejar las lenguas muertas para dedicarse a las ciencias (sección C) y a las lenguas vivas (sección B). Entonces entran en la sección destinada a los alumnos que no estudian latín (sección D). La enseñanza sin latín no tiene tantas modalidades. Está totalmente orientada hacia las ciencias y no permite el paso a otra enseñanza. Sólo después de la primera parte del bachillerato se ofrece dos caminos a los alumnos:

la filosofía y las matemáticas.—IV. Con esta reforma, ¿se han logrado los resultados que se buscaban? ¿Ha dado un carácter utilitario a la segunda enseñanza para hacerla accesible a más niños? En primer lugar, en ninguna parte se ha organizado una enseñanza verdaderamente utilitaria. En segundo lugar, son muy raros los alumnos que han acudido a los liceos y a los colegios para recibir únicamente la enseñanza del primer ciclo. El término medio de bajas registradas al final del primer ciclo (el 11 por 100), revela que sólo un pequeño número de alumnos considera el primer ciclo como una enseñanza breve autónoma. Resulta, pues, que la reforma se ha hecho para una minoría insignificante, que muy probablemente se compone de alumnos sin aptitudes para continuar las clases; que el plan de estudios secundarios ha sido trazado para alumnos incapaces de seguirlos. No tiene razón de ser, porque no se realiza el supuesto que le sirve de base, es decir, la existencia de alumnos que necesitan dejar los liceos y colegios al salir de la clase de 3.^a Se ha cometido un error al considerar la clase de 3.^a como un final de estudios breves, exigido por el interés social. Las familias han comprendido que esta enseñanza breve no ha de buscarse en los liceos y colegios, sino en la enseñanza primaria superior. El plan de estudios secundarios de 1902 y el de estudios primarios superiores de 1909 han organizado una enseñanza análoga, con la diferencia de que este último responde mejor al fin propuesto. La enseñanza que prometieron los reformadores de 1902, «la enseñanza de menor duración, sin programas uniformes para toda Francia, libertada del yugo del bachillerato y llamada a prestar grandes servicios al comercio, a la industria y a la agricultura», la han llevado a la enseñanza primaria superior los programas de 1909. De este modo, el Estado da actualmente en dos categorías de establecimientos diferentes y rivales—primarios y secundarios (en su primer ciclo)—una enseñanza orientada hacia el mismo objetivo. Pero en las escuelas es donde se ha organizado de una manera más completa y más adecuada

a su misión. Según M. Brelet, la enseñanza breve debe reservarse para las escuelas primarias superiores y conservarse sólo en los establecimientos secundarios de aquellas localidades que carezcan de estas escuelas. Conviene, sin duda, facilitar a los alumnos primarios la entrada en los liceos y colegios, pues no se trata de dar a la segunda enseñanza un carácter antidemocrático, convirtiéndola en una enseñanza de casta, de lujo, cerrada, para uso de los ricos.—V. La cuestión es mucho más sencilla. Habiendo hecho suyo, en 1909, la enseñanza primaria el programa de la segunda enseñanza breve y dando una enseñanza práctica, se trata únicamente de corregir la reforma de 1902, en la parte que ha sido solucionada en la escuela; de adaptar mejor los programas a las exigencias secundarias; de conciliar el interés social con las exigencias de una cultura humanista; de organizar la enseñanza que necesitan los que—ya procedan de los establecimientos primarios o secundarios—han de formar la *élite* ilustrada y liberal, la aristocracia del espíritu.

Documentos e informaciones.—Información acerca de la creación de Facultades de ciencias aplicadas. Informes de las Facultades de ciencias de las Universidades de Aix-Marseille, Caen y Grenoble y deliberaciones de las de Lyon y Nancy. Todas aprueban el sentido del proyecto; todas consideran necesario reforzar y extender la enseñanza técnica superior y el concurso de la Universidad en esta obra. Lo que discuten es la manera de llevarla a cabo detallada en el proyecto. Tampoco aparecen conformes entre sí. La nueva enseñanza, ¿ha de procurar tanto la formación de colaboradores directos de las fábricas como la de investigadores con fines industriales? ¿Ha de organizarse constituyendo una nueva Facultad o un Instituto de enseñanza técnica superior, dependiente directamente de la Universidad, no de la Facultad de ciencias, o sólo un anejo de éstas, como los actuales Institutos de ciencias aplicadas? ¿Qué condiciones se exigirán para el ingreso? ¿Ser licenciado, ser bachiller o tener una preparación especial

acreditada en un examen de entrada? Los profesores, ¿deben ser especialistas, no universitarios y temporales? ¿Debe haber dos categorías de profesores, unos temporales y otros permanentes?

Variedades.

Bibliografía y extractos.—RUBÉN LANDA.

Revue pédagogique.—Paris.

ENERO

Recuerdos de guerra (1814-1915).

El Congreso de Milán. École et guerre (30 Octubre, 2 Noviembre 1916), por Edouard Petit.—El Sr. Pio Foa, senador, presidente de la Unión italiana de educación popular y Angelo Merlini, secretario, en la sesión de clausura de la Conferencia llamada de «Inteligencia educadora entre los aliados», organizada en la Sorbona por la Liga francesa de la Enseñanza, el 21 de Mayo de 1916, habían citado en Milán, para fines de Octubre, a los amigos de la enseñanza en Francia.—El Ministerio francés de Instrucción pública estuvo representado en Milán, por los Sres. Petit, Quénioux y Roger, inspectores. A ellos se agregaron, entre otros, los Sres. Dessoie y Robellin, presidente y delegado, respectivamente, de la Liga de la Enseñanza.—El Congreso se celebró en el antiguo convento adquirido para local social por la Liga *l'Umanitaria*. Allí ha venido recibiendo esta Sociedad a los huéspedes convocados por la *Unión italiana de la Educación popular*.—El Congreso se abrió el 29 de Octubre. A las deliberaciones asistieron 20 maestros que ejercen sus funciones en la «tierra redimida». En la sesión inaugural, el Sr. Della Torre, senador, presidente de *l'Umanitaria*, pide que la escuela prepare a los aprendices que serán necesarios en la lucha industrial después de la guerra, *l'Italia novella*. «Las escuelas del pueblo—dice—deben ser vecinas del taller y seguir sus progresos diarios». El Sr. Pio Foa reclama la obligación de la enseñanza profesional. Cita el ejemplo de Francia, que se encamina hacia una organización de Estado para la educación po-

pular. El Sr. Ruffini, Ministro de Instrucción pública, hizo el elogio de la enseñanza profesional y del *corso popolare* de que había de ocuparse el Congreso; y anuncia que aprovecharía los votos emitidos en Milán para el proyecto de ley que el Gobierno se propone presentar al Parlamento. El objeto del Congreso se puso muy de relieve—todos los trabajos preliminares y todas las intervenciones anunciadas se refieren al estudio de una cuestión única—la reforma del «curso popular». No hay que confundir este curso con el «curso popular», en Francia, para adolescentes y adultos. Corresponde más bien al curso medio y, en parte, al curso superior de las escuelas primarias francesas y los alumnos y alumnas que los presentan tienen de 10 a 12 años. El curso popular, que data, al menos teóricamente, de la antigua ley Casati (1859), implica un 5.º y un 6.º año de estudios—la quinta y la sexta—, de los que se habló mucho en el Congreso. Es obligatorio para las escuelas establecidas en los Municipios de más de 4.000 habitantes, tal como lo prescribe la ley Orlando (1904) y, sobre todo, la ley Danes Credaro.—Como en otros países, el establecimiento de este curso—en Italia está organizado en 2.100 Municipios—tropieza, sobre todo en los distritos rurales, con la dificultad de que los niños, a los 12 años, suelen haber abandonado la escuela para consagrarse al trabajo, aun cuando esto infrinja la ley de protección a la infancia, que prohíbe a los niños el ingreso en los talleres hasta los 15 años.—Por otra parte, el curso popular, que es, a pesar de los deseos del legislador, un curso de enseñanza general sobre todo, piensan algunos si no convendría trasformarlo en una especie de iniciación para la vida profesional. En el Congreso se destacaron, desde el primer momento, dos corrientes. De un lado, los maestros para quienes no era grato la agregación de enseñanzas especiales y prácticas confiadas a profesores extraños a la escuela. Temen innovaciones a las que no se acomoda la edad de los niños. Por otra parte, los amantes y protectores de la enseñanza, los comerciantes

y los profesores de las grandes Universidades se pronuncian a favor de una enseñanza ampliada y utilitaria. Los maestros desean seguir siendo los maestros en las clases cuya responsabilidad tienen, y los innovadores, que pertenecen sobre todo a las Sociedades de enseñanza popular, apoyan las iniciativas en el sentido netamente profesional, y que hacen del curso popular como la antesala del taller. La discusión apasionada que mantuvieron en el Congreso los partidarios de ambas tendencias puso de relieve el interés que inspira la escuela aun en estos momentos en que los espíritus están obsesionados por las preocupaciones de la guerra.—Las conclusiones aprobadas ponen en realidad de acuerdo a los partidarios de la cultura general y a los de la enseñanza profesional: 1.º La apertura de cursos complementarios, cursos nocturnos y cursos dominicales dondequiera que no pueda establecerse el *corso popolare*; es decir, en los Municipios rurales en los que abundan los analfabetos por falta de cursos de revisión. 2.º La prolongación de la escolaridad en el *corso popolare hasta los 14 años* permitiendo así la introducción de nuevas enseñanzas, de disciplinas prácticas que preparen para la vida del trabajo. 3.º Que el programa principal abarque el saber necesario para el futuro ciudadano, pero que sean igualmente obligatorios los conocimientos especiales.

La Exposición de Educación popular de Milán, por M. Roger.—La *Unión italiana de educación popular* tuvo la feliz idea de completar el Congreso con una exposición que fuese como su comentario. La exposición estaba dividida en cuatro secciones: las nuevas corrientes de la acción renovadora de la escuela; el curso popular en Italia; la escuela popular y el pre-aprendizaje en el Extranjero; la escuela y la guerra. En esta última sección estaba comprendida la reeducación de los mutilados. I. *Las nuevas corrientes en la acción renovadora de la escuela*.—La primera sala estaba enteramente consagrada a esa acción renovadora que se preocupa de aproximar al niño a la vida, su-

primiendo, en lo posible, lo que se interpone entre él y la naturaleza—los intérpretes, el libro, etc.—, y utilizando cuidadosamente su curiosidad, sus sentidos, su amor legítimo por la libertad. Así lo expresaba el material expuesto por la Escuela práctica agrícola femenino de *Niguarda* y las *Casa dei bambini*, las escuelas de la *Montesca* y la *Scuola Rinnovata*. II. *El curso popular en Italia*. El Sr. Broglia dirige una Escuela de Milán, primera que ha establecido enseñanzas facultativas. Actualmente, sus enseñanzas facultativas comprenden: 1), El trabajo manual: trabajo en madera, en metales, y modelado durante cuatro horas y media por semana; 3), los elementos de física y química y de tecnología, una hora por semana; 5), el canto, una hora por semana. Estas enseñanzas facultativas se superponen a las enseñanzas generales obligatorias. El mismo carácter tiene la enseñanza en los cursos populares de Génova, Turín, Alejandría, Bolonia, Cremona y Florencia. Esta enseñanza, como se ve, es fácilmente confundible con la profesional. Es difícil distinguir en la práctica el aprendizaje del pre-aprendizaje; puede no haber entre ellos otra diferencia que la que existe forzosa-mente entre el trabajo de un niño y el de un adulto. Es natural también que en los cursos facultativos instituidos por los Municipios figuren en primer lugar los que tienden a la preparación para las industrias locales; y he aquí la pendiente que lleva a una especialización prematura. Lo importante para que el curso popular responda a su fin tal como lo enfocaron sus iniciadores y, en primer término, su fundador, M. Corradini, es que al lado de las enseñanzas prácticas o susceptibles de ser aplicadas prácticamente, se deje amplio espacio para las enseñanzas generales. Y también que las enseñanzas prácticas sean dadas de modo que tengan un alto valor educativo. Al mismo deseo de promover el desenvolvimiento intelectual, de vigorizar, mantener y afirmar el interés intelectual responde al progreso de las bibliotecas populares en Italia. Desde hace diez años, la *Federación italiana de las Bibliote-*

cas populares no ha cesado de proseguir su organización metódica. Los documentos expuestos en la *Cultura* muestra la eficacia de la acción y el sentido práctico de los bibliotecarios. El Ministerio de Instrucción pública ha establecido depósitos de libros en la zona de la guerra, en los hospitales, en los patronatos abiertos para los hijos de los movilizados.—*La escuela popular y el pre-aprendizaje en el extranjero*. Concurrían a la Exposición muchas naciones aliadas. Bélgica no estaba representada sino por un cuadro; pero éste representaba una escuela popular justamente reputada, la *Escuela primaria superior técnica* (llamada 4.º grado), de Saint-Gilles-lez-Bruxelles. El objeto de esta escuela, de la que Bélgica se mostraba orgullosa y aspiraba a generalizar en 1914, consiste en «establecer el puente entre la escuela primaria y la escuela industrial, en realizar la educación integral de la clase obrera, el estudio racional de la herramienta, el despertar de las aptitudes y de las vocaciones, en proporcionar la práctica manual no especializada». Todas las enseñanzas reciben una dirección esencialmente práctica; la teoría pura es considerada como un punto de llegada, nunca como un punto de partida; el alumno descubre por sí mismo la demostración; construye prácticamente, por ejemplo, su curso de geometría. El conocimiento se funda siempre sobre la observación personal. Además, los cursos están impregnados de realismo, y siempre en relación con las necesidades de los alumnos, y siempre también en relación mutua. Los trabajos manuales comprenden la madera, la tierra, la piedra, los metales. Se completan con el dibujo, la tecnología y el curso dedicado al uso de las herramientas, de las cuales se procura que el alumno maneje todas las posibles. Construye objetos, no elementos técnicos aislados; ejecuta trabajos individuales o colectivos en las condiciones que habrán de rodearle en el taller. En fin, y esto es esencial, el manejo de las herramientas le permitirán descubrir su vocación. La educación moral es objeto de los mismos cuidados que la intelectualidad,

que la educación manual y que la educación física. La sección francesa estuvo limitada a algunas organizaciones. Podía apreciarse, en resumen, el método de la enseñanza manual aplicada en las escuelas de la villa de París. También es muy conocido el *atelier de préapprentissage des Épinettes*, fundado por M. Kula con el concurso de la *Société pour le développement de l'apprentissage dans les métiers des bâtiments*. Su objeto es hacer amar el trabajo manual al niño que sale de la escuela primaria, antes de que pueda entrar en un taller, «dar habilidad a sus manos, despertar sus aptitudes y entregarlos al taller patronal, a los 14 años, ágil y en disposición de triunfar rápidamente en el taller escogido. — El *preapprentissage de l'Hôtel Biron* ha nacido de la guerra. En el mes de Agosto de 1914, Mme. René Viviani reunió un gran número de niños movilizados en el Hotel Biron. Primero se resolvió sólo el problema práctico de retener a los niños, mientras las madres acudían al trabajo, higiénica y agradablemente, en el magnífico parque del Hotel; después comenzaron a abrirse los talleres. La organización es cada vez más perfecta; el elemento pedagógico, cada vez más predominante, y es de esperar que la institución sobreviva en la guerra. *La Escuela y la guerra*. Es admirable lo que los países aliados han hecho en la escuela y para la escuela durante la guerra. La reeducación de los mutilados es un problema que ha creado la guerra. En la próxima reunión que ha de celebrarse en París, de una conferencia interaliada para el estudio de la reeducación profesional y de las cuestiones que interesan a los inválidos de la Guerra, proporcionará ocasión de estudiar los diversos métodos preconizados. En la sección francesa, los cuadros indicaban la organización del *Office national des mutilés et réformés de la guerre*, uniendo, para una acción común, los ministerios del Trabajo y de la Previsión social, de la Guerra y del Interior y el esfuerzo intentado por el ministerio del Comercio y de la Industria, para abrir, en sus escuelas prácticas, secciones reservadas a los mu-

tilados, por el Ministerio de Agricultura; para reeducar a los obreros agrícolas; por el Ministerio de Instrucción pública para instruir los analfabetos y preparar los mutilados para las funciones de contables o de maestros. Otros cuadros mostraban lo que es *l'Institut national professionnel des Invalides de la guerre*, el cual, con sus numerosos talleres, bajo la hábil dirección del Dr. Bourrillon, ha prestado ya tantos servicios. Folletos y prospectos daban idea de las numerosas instituciones que generosamente se han asociado en la obra.

Los cursos profesionales de la Unanitaria, por Gaston Quenioux.—Entre las múltiples direcciones de la labor admirable y compleja de esta institución, son especialmente interesantes los diferentes cursos por los cuales la *Unanitaria* ha resuelto del modo más fecundo la cuestión de la educación profesional. Estos cursos preparan para las principales industrias y cuenta con cerca de 700 alumnos. Los alumnos son admitidos a la edad de 12 años; es decir, después de haber recibido una instrucción primaria elemental: los cursos duran dos años para los niños y tres para las niñas. El empleo del tiempo está establecido de manera análoga en las secciones masculinas y femeninas; las horas de taller ocupan media jornada y la otra media la comparten la enseñanza general y la del dibujo. Claro está que en tan corto espacio de tiempo, y con alumnos tan jóvenes, es imposible, por perfectos que sean los métodos, formar obreros experimentados; no se aspira a esto. Se trata propiamente del pre-aprendizaje francés, aun cuando lo supere en alcance.—En los cursos de la *Unanitaria* es todo lo reducida posible; los alumnos están colocados en las condiciones mismas del taller, y cuando se inician suficientemente en el manejo de la herramienta, ejecutan trabajos reales; es decir, prácticos, utilizables, vendibles. Entre los numerosos talleres — de carpintería, herrería, relojería, etc. —, es excepcionalmente interesante la organización de la escuela del libro: en él se enseñan todos los sistemas de composición, desde la composición a mano hasta la lino-

tipia; a los alumnos, divididos en secciones, se les enseña la litografía, la cromolitografía, la estereotipia, la galvanoplastia y la fototipia. Se completan los diversos cursos con talleres especiales de dibujo y fotografía. La *Umanitaria* ha querido extender su obra instituyendo cursos de perfeccionamiento. Los jóvenes obreros que se distinguen en el taller por su inteligencia y su habilidad son admitidos en cursos de perfeccionamiento que se celebran por la noche o bien a horas que les dejan libres los patronos, o bien en la mañana del domingo. Muchos de estos cursos están colocados bajo la tutela de los mismos patronos o de los empresarios más experimentados. En ellos se estudia, sobre todo, el dibujo y la composición de modelos que se realizan luego en el taller o en la misma escuela.

La dirección descargada de clases, por J. Gros.—Como suele ocurrir, la institución ha nacido bajo el imperio de la necesidad, y la ley se ha limitado a reconocerla y a reglamentarla. A medida que las escuelas adquirieron amplitud con los progresos de la instrucción, los directores, agobiados por las ocupaciones accesorias, se ingeniaron para hacerse suplir en sus clases. Las direcciones descargadas de clases existieron desde 1850 y se multiplicaron en provincias desde 1870, sobre todo. El autor de este artículo enumera todos los incidentes y vicisitudes de esta institución, lo mismo en la legislación que en las costumbres, y propone un reglamento relativo a la organización pedagógica de las escuelas de más de 300 alumnos, cuyo primer artículo dispondría: «Los directores y directoras de las escuelas de más de 300 alumnos quedarán descargadas de clases. Tienen por misión, regular la marcha general de la escuela, asegurar los progresos de la enseñanza, la aplicación de los buenos métodos y la observación de las reglas de la disciplina; dar a las obras auxiliares y complementarias de la escuela el impulso necesario y facilitar las relaciones de la escuela, tanto con las familias como con las autoridades municipales y académicas.

Cuestiones y discusiones.

Notas de Inspección.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros. Bibliografía.—DOMINGO BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

ESPAÑA EN LA VIDA ITALIANA DURANTE EL RENACIMIENTO,
SEGÚN CROCE (1)

por F. de A. R.

Las investigaciones que forman este volumen fueron llevadas a cabo para escribir una extensa historia de la influencia española en Italia. Pero atraído Croce por otros estudios, tuvo que abandonar el proyecto no sin que antes parte de la labor realizada se esparciera en las actas de la Academia Pontaniana, de Nápoles, y en diversas revistas eruditas. Hoy, estos trabajos fragmentarios, reordenados unos, y en parte compendiados y en otra desenvueltos, se dan al público, en el volumen VIII de los *Scritti di Storia Letteraria e Politica*, con el prestigio universal que merece el talento de su autor.

España e Italia, declara Croce, vivieron dos siglos de vida casi común, por efecto del dominio territorial y de la hegemonía política española sobre la península italiana. El centro espiritual de los italianos era entonces la corte de España: muchas familias españolas moraban en Italia, y bastantes nobles y pueblo de Italia nutrían los ejércitos de Su Majestad Católica, a la vez que políticos y magistrados figuraban en su Consejo. La lengua y las costumbres españolas arraigaron en Italia, tanto como los usos y la literatura italianos en España. Hacia el siglo XVIII, los lazos se aflojaron. Los príncipes borbónicos, que constituyeron en Nápoles y Parma soberanías

(1) Benedetto Croce: *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*.—Un volumen de VIII + 292 páginas, de 2,5 x 13,5 centímetros. Bari, 1917. La presente nota bibliográfica está hecha por el crítico de la revista *Estudio*, de cuyo núm. 53 la tomamos.

independientes, prefirieron acercarse a Austria, en vez de aproximarse a Francia, la aliada de España. Y la guerra napoleónica, agrandando más las distancias, hizo a ambos pueblos extraños uno al otro.

La historia de la influencia española en Italia tiene raíces muy hondas, aun sin buscarla más allá de la Edad Media. Sesenta años después que los ostrogodos ocupan Italia, se asientan los visigodos en España, y Ataulfo, desde Barcelona, sueña con un nuevo imperio de Occidente, cimentado en el Derecho romano. Más tarde, al adueñarse los alárabes de Iberia, de ella parten los que desembarcan en Sicilia. A su vez, cuando avanza la Reconquista, los italianos quieren colaborar a ella; en 1038 los pisanos toman y saquean a Almería mora; después, genoveses y pisanos se corren repetidamente a las Baleares; los genoveses ayudan también a la toma de Almería y de Tortosa, e imponen tributos a los reyezuelos de Valencia y Murcia. Por último, en la cruzada de las Navas, se alistan también los italianos. Si los unos van peregrinando a Roma, los otros peregrinan a Santiago. Y la influencia de la cultura es tan estrecha como la de la piedad y de las armas.

La primera y efectiva penetración de gentes ibéricas en Italia es la de los catalanes y el rey de Aragón. El desarrollo del poder político de éste y la extensión maravillosa del comercio catalán echaron la semilla de una rivalidad hondísima entre la monarquía catalanoaragonesa y los Estados italianos. Con la expedición a Sicilia estallaron estos rencores, y Roger de Lauria, conduciendo a la victoria a catalanes y sicilianos, levantó tan alto al rey de Aragón, que desde entonces, como dice Alighieri, *d'ogni valor portò cinta la corda*. Los efectos sociales del dominio llegaron a la constitución política y a la interna de Sicilia. Muchas familias catalanas se establecieron allí, y ramas de los Galcerán, Moncada, Peralta, Vallgornera y otros formaron el partido catalán, que tuvo su principal núcleo en Catania. En el dialecto siciliano se mezclaron voces y giros catalanes, y la arquitectura de sus tem-

plos y palacios tomó el carácter de la que se estilaba en Cataluña. Poco después, las Barras de Aragón llegaban a Cerdeña y se insinuaban en Nápoles. La influencia occidental iba ganando rápidamente en extensión y en intensidad; las familias de Larrad, Pedro Ferrer y Ramón de Cardona se aposentaron en la ciudad del Vesubio; a ella fué aquel celebre Arnaldo de Vilanova, y cuando Roberto de Anjou, en 1305, se retiró a Florencia, le acompañaban 300 caballeros catalanes.

En los siglos XIV y XV, el comercio catalán aumentó su florecimiento y creció a la par el rencor de las ciudades itálicas. Los tratados conseguían el establecimiento de cónsules y garantías a la navegación, pero simultáneamente se multiplicaba la malquerencia. Verdad es que los catalanes no sólo practicaban el comercio en las costas italianas, sino también la piratería, favorecida por la persistencia de las luchas con Génova. *Non tanto la Sicilia è ferace di grano quanto la Spagna di pirati*, dicese en un diálogo de Pontano. Alrededor de los naturales de Cataluña se formó entonces una reputación de avaros y misérrimos, que recogió en su *Decameron* Boccaccio, y en la *Commedia*, el Dante. Petrarca mismo tiene palabras de fuego contra los catalanes y comparten su pasión los dioses menores, desde Imolese a Laneo. Toda la literatura refleja este desafecto, que traduce un personaje novelero en esta pregunta: *Qual è il miglior modo de provvedere ai propri affari? Non contrarrie mai mutuo con mercante catalano*. Llega igualmente a la fraseología corriente, que denomina como *stocatta catalana* a la puñalada tramera, y al *folk-lore* popular siciliano, que aun hoy repite estas locuciones: *Guàrdati dallo zoppo catalano!* O bien *Dio ti guardi da vecchio catalano!*

Alfonso de Aragón, trasplantando su realeza a Nápoles, hizo sentir más directamente la influencia hispana. Pero su corte de prelados y frailes no era de catalanes, sino castellanos, y castellana era su lengua habitual, no alcanzando tampoco a dominar el italiano. Con Alfonso, otra corriente inmigratoria invade Nápoles. Los

Avalos y los Guevara son de esta época, y con ellos vienen Cabanillas, Díaz Garlón, Siscar, Laínez, Bisbal, Ayerbe y una pléyade de caballeros de Aragón, de Cataluña y de Castilla. De esta hora es el establecimiento en Italia de familias que fueron después lustre de la historia, como las de Raimundo Boyl, Bernardo Vilamari, Luis Despuig, Raimundo de Ortaffá y Martín de Lanuza. Bandadas de artesanos y menestrales seguían a los nobles, mejorando los oficios y las industrias. Y la vida social italiana se hispanizaba; las maneras y las costumbres se tocan de extranjería, y entre los recreos públicos aparecen las *cacce di tori* y los *ginochi di canne*. En la antecámara real florece la poesía castellana, y por rareza, la de Cataluña. Y en aquel instante y en tal paraje empezó a arrinconarse la lengua catalana, preludiándose una decadencia que había de convertir en eclipse total la unificación política de España.

La muerte de Alfonso de Aragón, y la separación del reino de Nápoles de la corona catalanoaragonesa interrumpió algo las relaciones entre ambos pueblos y devolvió a la Península ibérica algunos de sus hijos. Pero la antigua influencia no cesó de actuar; mientras unas familias se repatriaron, otras se nacionalizaban mejor en el suelo italiano, procurando saturarse del ambiente dulce y refinado que les envolvía. La inmigración no sólo continuó esporádica en las clases altas, sino en las populares, y así, un cronista registra en 1463 que *venerunt tres naves oneratæ catalanis de Barchinona cum exoribus et filiis eorum Neopolim*, y el mismo cronista nos dice años más tarde que en una revuelta callejera murieron cuatro napolitanos y tres catalanes. La lengua y la literatura seguían, entretanto, su obra de hermandad y de conexión, y al igual que en el cancionero castellano del tiempo de Alfonso se leen versos italianos compuestos por un español, en el cancionero italiano del rey Fernando hay versos españoles escritos por italianos. Al pueblo esta trasustanciación llegaba en forma más baja, y si hemos de creer al Pontano, desde que los

italianos trataban a los españoles eran más brutales, menudeaban los delitos de sangre y era general la costumbre de jurar por el *cuore* o el *corpo* de Dios.

A la colonización española de Nápoles siguió en menor escala la de Roma. Elevado a la silla papal Calixto III, súbdito y hechura de los aragoneses, hizo Cardenales a tres españoles, y Roma se llenó de naturales de Cataluña y Valencia. Las costumbres de estas tierras imperaban en todos los medios, y hasta el acento exótico se filtraba en la conversación. *Non si vedono se non catalani*, escribía en 1458 Pablo del Ponte. La intromisión alcanzó tales proporciones, que, en el anfiteatro Flavio, los paisanos del Pontífice dieron algunas corridas. En 1500, el mismo cardenal César Borja o Borgia, vestido con traje corto, derribó y estoqueó reses en una fiesta pública dada tras la basílica de San Pedro. Ciertos hechos alzaron tal aversión contra los catalanovalencianos, que al morir Calixto III, el *barbarus papa*, como le llamaban sus paisanos, se refugiaron en Civitavecchia. Esto no obstante, España había tomado posesión del Vaticano, y el Cónclave eligió seguidamente al sobrino del anterior Papa, Rodrigo Borja, que llevó el nombre de Alejandro VI. Continuó éste la obra de su tío, rodeóse exclusivamente de familiares valencianos, y entre los 43 Cardenales que nombró durante su pontificado, 19 fueron españoles. La influencia persistió aún tras aquel Papa, y en tiempo de Inocencio VIII, con ocasión de las fiestas por la toma de Granada *plures prelati Hispanæ nationis tauros donarunt publice occidendos*. Ciertamente, sin embargo, que los Borjas o Borgias se rodearon de un cenáculo de poetas españoles: Juan de Mena, Alonso de Palencia, y más tarde, Juan de la Encina, Diego Guillén de Avila y Alonso Hernández de Sevilla formaron entre sus contertulios.

La obra de penetración iba agrandándose. No bastó con Nápoles ni Roma solamente. Fué toda Italia. El matrimonio de príncipes y princesas de Aragón con las casas soberanas italianas fué exportando el elemento español a todos los centros de

cultura, riqueza y civilización de Italia. Un intercambio de ideas y de estudios se profundizaba a cada generación, y pronto los ingenios italianos vertieron sus luces sobre las letras y la historia hispanas, sobresaliendo el Panormita, Riccio, Lorenzo Valla y Marineo Sículo, que ensanchan la erudición española del siglo xvi.

Con las campañas de Gonzalo de Córdoba, los viejos agravios de italianos contra españoles se renovaron. Pero como los éxitos militares atraen y seducen a los más díscolos, aquel mismo pueblo que murmuraba de los tercios castellanos, dejábase contagiar de las formas sociales de sus capitanes, la naturaleza de sus diversiones, el lenguaje, cuanto bueno mostraban, o que sin serlo lo parecía, por ser propio de los vencedores. España consiguió con el Gran Capitán, no sólo invadir a Italia con las armas, sino con el espíritu nacional, quebrantando la tradición, las costumbres y la misma cultura indígena. A juicio de los políticos italianos, de Maquiavelo y Guicciardini, por ejemplo, no había vencido únicamente, sino que había sabido vencer. Y si los humanistas se resignaban sin esfuerzo a explicar la victoria, los hombres de gobierno, lejos de anatematizarla, limitábase a estudiar objetivamente las causas que llevaron a su pueblo a la caída, y cuando más, sueñan en la venida de un príncipe italiano que tradujera exactamente a su país el espíritu de Fernando el Católico. Por su parte, el pueblo nada pedía en voz alta; consolábase con murmurar, porque, a su ver, nada podía hacerse: *Dio s'era fatto spagnuolo*.

El estudio profundo que Benedicto Croce realiza a través de los períodos de penetración española en Italia, prepara y explica el régimen de posesión. Durante ella, la sociedad galante italoespañola estaba fundida en un solo molde, que era el de Castilla; la literatura castellana vivía en Italia con más propiedad, más en sus dominios que en España misma, y el carácter militar, la religiosidad y las ceremonias de la corte y la aristocracia hispanas inspiran el modo de ser del pueblo italiano.

Los ejemplos son constantes y genera-

les, y Croce los expone y agrupa con erudición pasmosa.

Pero sentados los hechos y sistematizado su estudio, el filósofo de la Historia y el investigador crítico, se preguntan qué juicio merecen ante la serenidad de un fallo. La nueva conciencia italiana, dice el gran pensador, dió anteriormente su respuesta considerándolos como una abyección y un oprobio, cuando no es justo fallar con el sentimiento de la moderna conciencia nacional, sucedidos que pertenecen a la Italia del Renacimiento. Nada merece mayor protesta que un juicio semejante. Italia, por sus propias fuerzas, no había de poder constituir un Estado nacional, en tanto que la vida de la moderna Europa le exigían una organización diferente de aquella que tuvo en los siglos xiii y xiv. Italia necesitaba también un poder que quebrara su municipalismo de la Edad Media y plasmará la sociedad en una forma inmediata a las nuevas monarquías. Por esto el dominio de España fué para Italia, en aquella hora, el mayor bien o el menor mal que podía desear. España, acercándose a Italia, con su penetración social y con sus armas, reunió los Estados disgregados e inorgánicos; ordenó en cierta medida las milicias que debían defenderla contra los turcos; redujo la anarquía de la vida pública interior privando las demasías de sus barones, y, en una palabra, fué España la que incubó en los italianos cierto sentimiento de devoción al rey y al Estado, que no dejaron de ser semilla fecunda para su futuro desenvolvimiento.

Con la hora de este dominio coincidió una decadencia de Italia que muchos historiadores atribuyeron al dominio mismo. Croce no lo piensa así. Cree mejor que Italia y España marcharon arrastradas a la vez a una decadencia por causas, en gran parte comunes, pero siempre ajenas a su mutua relación. La obstinada ignorancia del pueblo, su atraso en las faenas agrícolas y la continuidad de las guerras llevaron al mundo latino a reducir su población a la miseria y a emigrar. De otra parte, las ideas de ambos pueblos eran medioevales; su religiosidad no pasaba de superstición,

y su monarquismo, de una devoción al Señor. No respiraban a través de su pensamiento la vida que despertaba. España había nutrido todos los ideales de la edad que fenecía con la guerra contra los infieles. E Italia no había pensado más que en gobernar al mundo desde su situación de sede de la Iglesia. Así fué, que al alborear una aspiración nueva, y cuando la Reforma amenazó el poder internacional del catolicismo, ambos pueblos, Italia y España, se encontraron juntos formando la alianza reaccionaria de la Europa meridional contra el septentrión, al cual pasó en aquel momento, dice Croce, la dirección del mundo moderno, por representar el progreso en todos los campos de la actividad contra la regresión y la decadencia hispanoitaliana.

Por vía de apéndice, añade el autor, en un nuevo capítulo, una excursión a través del Nápoles español, lleno de notas y observaciones originalísimas que los historiadores de Cataluña pueden aprovechar. Paso a paso recorre los testimonios que perduran del pasado y el vacío que dejaron los desaparecidos. Y al apuntar el rastro que guarda de España, los monumentos y las lápidas, recuerda otra vez que no son sólo ellos, sino el alma misma de Italia quien tiene las huellas mejores de su fuerte vida militar, política y religiosa.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM

LAS OBRAS COMPLETAS DE GINER *por Andrenio.*

Los discípulos de D. Francisco Giner de los Ríos han emprendido la publicación de sus *Obras completas*. Acompañados de amistosa carta de uno de ellos, de los más calificados, llegan a mí los dos primeros volúmenes de esa colección, que se publica sin ánimo de lucro, destinándose el producto a la Fundación docente que lleva el

nombre de aquel gran pensador y maestro, honra de España.

Es interesante la empresa de recoger los escritos de D. Francisco Giner en una serie de volúmenes. Hombre modesto, ajeno a toda vanidad, a todo diletantismo y todo literatismo, Giner publicó pocos libros; sembró sus escritos en Revistas, en Memorias, y a veces los conservó inéditos. Embebido en la misión social que había abrazado, y a la que consagró su vida, para él lo que escribía no tenía otro valor que la eficacia con que pudiese servir a la causa de la cultura y la educación nacional. Es seguro que nunca pensó en coleccionar sus escritos, esparcidos generosamente con el desinterés de un apostolado. Pero lo que él no pensó ni quiso, debían realizarlo sus discípulos y continuadores. El mejor homenaje a Giner, el debido a un hombre de su talla y su compleción moral, es mantener viva su obra, hacer que su pensamiento y su esfuerzo le sobrevivan. Parte de esta empresa es la compilación de sus escritos, muchos de los cuales van a ser revelados ahora al gran público, ya que antes estuvieron confinados en Revistas especiales, como el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA o el de la Universidad.

Pero aunque en la colección empezada se compile cuanto escribió aquel gran hombre, todavía la personalidad y la influencia social de Giner excederá de estos libros. Giner fué otra cosa muy distinta de un escritor didáctico; fué un ejemplo viviente, fué una gran influencia social, fundada en la ciencia, en la constancia, en el desinterés, en motivos nobles y en medios nobles. Sus consejos, sus conversaciones fueron, tanto como los libros, el vehículo de su alto influjo espiritual. Creo que su mejor consagración como educador, la señal más cierta de cómo lo era, es el culto que despertó en los hombres que le oían y le seguían, en la minoría selecta formada en su escuela, culto que irradió hasta entre sus propios adversarios en forma de involuntario respeto y que ahora se prolonga en estas obras dedicadas a su memoria.

Cuando pasen años y la acción apaciguadora del tiempo permita apreciar con frialdad serena las disputas culturales de los últimos cuarenta años, costará trabajo explicarse el exceso de las prevenciones que no en todos, pero en la mayoría de las derechas, despertó la Institución Libre de Enseñanza. Todavía duran, aunque amortiguados. Aun se habla de la Institución como de una influencia secreta misteriosa, como de otra Compañía al revés. Así, la Institución vino a ser en la disputa confesional, que llena y absorbe casi todo el movimiento constituyente y crítico de la renovación de la enseñanza, una de las banderas alzadas frente a frente. En rigor de verdad, la Institución no había nacido para eso, ni tenía ese sentido, aunque pudiera dárselo en ciertos momentos el ambiente. Había surgido como un intento de Universidad libre, que supliera la independencia que faltaba a la Universidad oficial, cuando se la quiso hacer órgano de una doctrina del Estado. Por eso la Institución, sin decaer en sí, conservando el mérito de sus maestros y sus métodos, decayó en papel social, cuando la Universidad recobró plenamente la libertad de la cátedra. Pero sí hubo momentos en que la Institución aparecía ante las gentes como una bandera alzada frente a otra bandera; esa bandera no fué una bandera de impiedad, como se ha dicho tantas veces en la literatura más o menos irresponsable de las polémicas políticas; no fué anticristiana ni anticatólica, fué bandera de libertad y de neutralidad científica. Si hoy naciera la Institución y repitiera lo que ha hecho, no espantaría a nadie, porque el tiempo no ha corrido en balde desde los días de la Restauración. Si alguien habla todavía de la Institución en aquel sentido, es por la influencia del nombre. Los nombres conservan largo tiempo el aura de que los rodearon nuestras pasiones, nuestros celos, nuestras admiraciones. Pero, en el fondo, esa rectificación a que aludo está iniciada.

de Derecho Natural, que escribió en colaboración con su discípulo Alfredo Calderón, una de las más claras inteligencias y uno de los mejores escritores que la Universidad envió al periodismo; hombre que murió, si no en la obscuridad, en estado muy inferior a su mérito, dejando unos pocos libros primorosos, de impecable forma, de alto pensamiento, sazonado con un poco de amargura. Este *Derecho Natural* fué uno de los libros familiares de mis tiempos de estudiante de la Facultad, antes de que en el Doctorado me honrara escuchando las lecciones de Giner. Conozco de él tres ediciones: una, la primera, creo que de 1874, en un pequeño volumen en 8.º; otra que 8 ó 10 años después se publicó por fascículos, ampliada, y esta de ahora, avalorada por notas inéditas del autor; observaciones rápidas que aquel espíritu delicadamente analítico apuntaba en sus manuscritos, en perpetua revisión crítica de sus ideas y sus obras. El prólogo de Posada, que lleva la nueva edición, señala bien, con la competencia propia de este reputado profesor y tratadista, la importancia y significación de tal obra en los estudios de Filosofía del Derecho. Es, aparte de todo, un bello libro que merece figurar entre los Manuales clásicos de Derecho, por su fino análisis y su método riguroso.

El otro volumen, el segundo, lleva el título de *La Universidad española*, tomado del más extenso de los opúsculos que contiene. Es una Memoria, inédita hasta ahora, de Giner, premiada en un Concurso que abrió la Universidad de Valencia, y corregida después por el autor en aquel prurito de perfeccionamiento que le retenía y retardaba en la publicación de sus obras. Es de lo más substancioso, intenso y verídico que se ha escrito acerca de la Universidad española. Sus páginas conservan toda la frescura de la actualidad, pues el problema, que no ha mucho comentaba Unamuno en la Academia de Jurisprudencia, sigue en pie. Complemento de este estudio son los demás que contiene el tomo, monografías diversas de asuntos universitarios. No se olvide que en la Enseñanza no hay soluciones de continui-

El primer volumen de las obras de Don Francisco Giner contiene los *Principios*

dad. Tal como es la Universidad es el Instituto y la Escuela. Por eso el problema entero de la Enseñanza está encerrado en realidad en el problema universitario. Entenderlo de otro modo, considerar la Universidad como cosa de lujo y pretender que sin ella puedan constituirse las formas más populares de la Instrucción, es entregarse a las fáciles divagaciones de la incompetencia. Sin buenas Normales no habrá buenos maestros, y no podrá haber buenas Normales sin que reciban el reflejo al menos, ya que no la formación directa, de la alta cultura científica de la Universidad.

Es de desear que ambos libros y los sucesivos de la serie sean muy leídos, y que la noble inquietud intelectual y moral que los inspiró repercuta en los espíritus.— (*Nuevo Mundo*, 23 Febrero 1917.)

CORPORACIÓN DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1916, leída y aprobada en la sesión del 18 de Abril de 1917.

INGRESOS

	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	3.440,70
Devuelto por un Antiguo Alumno..	175
Idem por otro ídem íd.....	100
Idem por otro ídem íd.....	30
Recaudado durante el año.....	2.185
<i>Total</i>	5.930,70

GASTOS

A Cándido Cappa y Román Serrano, por cobranza.	89
Para la «Fundación Francisco Giner», segundo plazo de la cuota de 2.000 pesetas, acordada por la C. A.....	1.000
Auxilio de 100 pesetas mensuales a la Institución, acordado por la C. A. (todo el año).....	1.200
Prestado a un Antiguo Alumno,....	1.000
Idem a otro ídem íd.....	275

(1) Véase el núm. 675 del BOLETÍN, correspondiente a Junio de 1916.

Pesetas

Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos.)	9
Donativo de 5 pesetas mensuales a la Sociedad «Fraternidad cívica» (Diciembre).....	5
Importe de un cuadro comprado al Antiguo Alumno D. Luis E. de la Rocha.....	50
Talonarios para recibos.....	28
Gastos de correo.....	4,35
<i>Total</i>	3.660,35
SALDO A FAVOR DE LA C. A.	2.270,35

El Tesorero, J. ONTAÑÓN Y VALIENTE — V.º B.º: El Presidente, EL MARQUÉS DE PALOMARES.

LIBROS RECIBIDOS

Le Bon (Gustave). — *Lois psychologiques de l'évolution des peuples.* — Paris, Alcan, 1895. — Legado del Sr. Sales y Ferré.

Hartmann (Eduard). — *Le darwinisme. Ce qu'il a de vraie et de faux dans cette théorie.* — Paris, Germer, Baillièrre et Cie., 1878. — Legado de ídem.

Paulhan (F.). — *Psychologie de l'invention.* — Paris, Alcan, 1901. — Legado de ídem.

James (William). — *La théorie de l'émotion.* — Paris, Alcan, 1903. — Legado de ídem.

Rauh (F.). — *L'expérience morale.* — Paris, Alcan, 1903. — Legado de ídem.

Tarde (G.). — *La criminalité comparée.* Paris, Alcan, 1886. — Legado de ídem.

Fulliquet (Georges). — *Essai sur l'obligation morale.* — Paris, Alcan, 1893. — Legado de ídem.

Rey Pastor (J.). — *Teoría de la representación conforme. Conferencias donadas el Juny de 1915.* — Barcelona, Palau de la Diputació. — Don. del «Institut d'Estudis Catalans».

Arxius de l'Institut de Ciències. — Any IV. — N. 5. — Barcelona, Palau de la Diputació. — Don. de ídem.